



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Lourenço Kawakami Tristão

Produtivismo acadêmico, mercado editorial e dilemas das universidades em um contexto de crise paradigmática

Florianópolis

2024

Lourenço Kawakami Tristão

Produtivismo acadêmico, mercado editorial e dilemas das universidades em um contexto de crise paradigmática

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento ao requisito para obtenção de título em Doutor em Administração, área de concentração Organizações e Sociedade.

Orientador: Prof. Sérgio Luís Boeira, Dr.

Florianópolis

2024

Tristão, Lourenço Kawakami

Produtivismo acadêmico, mercado editorial e dilemas das universidades em um contexto de crise paradigmática / Lourenço Kawakami Tristão ; orientador, Sérgio Luís Boeira, 2024.

499 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Administração. 2. produtivismo acadêmico. 3. estudantes de pós-graduação. 4. teoria das representações sociais. I. Boeira, Sérgio Luís. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Lourenço Kawakami Tristão

**Produtivismo acadêmico, mercado editorial e
dilemas das universidades em um contexto de crise paradigmática**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em sete de junho de dois mil e vinte quatro, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Maurício Roque Serva de Oliveira, Dr.
Instituição PPGA - UFSC

Prof. Márcio Vieira de Souza, Dr.
Instituição PPGE GC - UFSC

Prof. Ariston Azêvedo Mendes, Dr.
Instituição UFRGS

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Administração atribuído pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA).

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Sérgio Luís Boeira, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por sempre valorizarem a educação e terem apoiado minha jornada durante todos esses anos dedicados aos estudos. Também agradeço ao prof. Sérgio Luís Boeira com quem comecei a trabalhar ao final da graduação em Administração, que generosamente compartilhou seu conhecimento, e foi um verdadeiro mentor nesses anos de pós-graduação. Meus agradecimentos ao prof. Maurício Serva que me acolheu no núcleo ORD, com quem tenho trabalhado em diversos projetos comuns, e pelas muitas tardes acompanhadas de café e conversas. Aos diversos colegas de pós-graduação que fazem parte da minha jornada, especialmente, Chayne Mahnic, Diego Domingues, Diego Wander Demetrio, Fabrício Michell, Felipe Quintão, Fernanda Silva Teodoro, Josiete Mendes, Luiz Fernando Nieuwenhoff Schefer, Márcia Strapazzon, e Silvio Freitas Barbosa, muito obrigado!

RESUMO

Essa tese possui como objetivo geral compreender como o produtivismo acadêmico afeta os fazeres científicos, os inter-relacionamentos pessoais e institucionais, a partir das representações sociais de estudantes de pós-graduação, com ênfase em doutorandos. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que tem como bases teórico-epistemológicas: o paradigma da complexidade, a teoria das representações sociais, e teorias sobre a racionalidade e modelos de seres humanos. A pesquisa visa compreender os fenômenos sociais a partir de uma relação dialógica entre indivíduos-sociedade, adotando uma postura *bricoleur*. O produtivismo acadêmico, objeto da pesquisa, é entendido como um fenômeno que tem início a partir da Segunda Guerra Mundial, e que se intensifica com a globalização, quando o conhecimento acadêmico-científico começa a ser percebido como um diferencial competitivo entre nações. O aumento de recursos destinados para a educação pelos governos nacionais e pela iniciativa privada veio acompanhado do desejo de estabelecer parâmetros para orientar o investimento em ciência. Visando suprir essa demanda, começam a popularizar-se os indicadores de produtividade científica, rapidamente assimilados por grandes editoras internacionais, tornando-se um negócio bilionário. No Brasil, a Capes, principal entidade avaliadora dos cursos de programas de pós-graduação, de periódicos, e responsável pelo controle da destinação de grande parte do financiamento da educação superior, passa a adotar gradativamente indicadores de produtividade científica que são amplamente utilizados para avaliar universidades, programas, professores e estudantes. O ideal meritocrático subjacente a essas políticas potencializa a competitividade no ambiente acadêmico. As pressões sobre programas e professores são gradualmente transpostas para os estudantes, que passam a ser percebidos como mão de obra qualificada no processo industrial de produção de artigos que tem se instaurado na academia. Nesse contexto, os estudantes de pós-graduação são sujeitos de especial interesse para compreender o fenômeno, pois sofrem as consequências da precarização da educação; e, como futuros professores, assimilam os valores do produtivismo, retroalimentando esse ciclo vicioso. Para construir as representações sociais do grupo, foram conduzidas 18 (dezoito) entrevistas semiestruturadas, e 2 (dois) grupos focais, com estudantes de pós-graduação, especialmente doutorandos, e de diversas áreas do conhecimento, predominantemente da administração. As representações sociais foram construídas em diálogo com as bases teórico-epistemológicas que embasam a visão acadêmico-científica do autor, e com uma extensa revisão integrativa de literatura sobre a temática específica do produtivismo acadêmico. Como resultado apresentamos 7 (sete) representações sociais sobre o produtivismo, que nos ajudam a compreender a problemática do ponto de vista dos estudantes: o papel da academia; a carreira docente; as avaliações da Capes; os periódicos; as dinâmicas institucionais: programas de pós-graduação; as dinâmicas institucionais: inter-relacionamentos; e, o termo “produtivismo acadêmico”.

Palavras-chave: produtivismo acadêmico; estudantes de pós-graduação; teoria das representações sociais; racionalidades; modelos de natureza humana; paradigma da complexidade.

ABSTRACT

This thesis aims to understand how publish or perish affects scientific endeavors, personal and institutional interrelationships, based on the social representations of graduate students, with an emphasis on doctoral candidates. It is a qualitative approach, grounded in the epistemological-theoretical bases of representations theory and complexity paradigm, and theories about rationality and human models. The research seeks to comprehend social phenomena through a dialogical relationship between individuals and society, adopting a bricoleur stance. Publish or perish, the object of the research, is understood as a phenomenon that began after World War II and intensified with globalization, when academic-scientific knowledge began to be perceived as a competitive advantage among nations. The increase in resources allocated to education by national governments and the private sector came with the desire to establish parameters to guide investment in science. In response to this demand, indicators of scientific productivity began to popularize, quickly being assimilated by major international publishers, becoming a billion-dollar business. In Brazil, CAPES, the main evaluator of postgraduate programs courses and responsible for controlling a significant portion of higher education funding, gradually adopts indicators of scientific productivity that are widely used to assess universities, programs, professors, and students. The meritocratic ideal associated within these policies enhances competitiveness in the academic environment. Pressures on programs and professors are gradually transferred to students, who are perceived as qualified labor in the industrial process of article production established in academia. In this context, graduate students are subjects of special interest to understand the phenomenon, as they suffer the consequences of education's precariousness; and, as future professors, they assimilate the values of productivity, feeding back into this vicious cycle. To construct the social representations of the group, 18 semi-structured interviews and 2 focus groups were conducted with graduate students, especially doctoral candidates, from various fields of knowledge, predominantly in management area. Social representations were constructed in dialogue with the theoretical-epistemological bases that underpin the author's academic-scientific view, and with an extensive integrative literature review on the specific theme of publish or perish. As a result, we present 7 social representations of publish or perish, which help us understand the problem from the students' perspective: the role of academia; the teaching career; CAPES evaluations; journals; institutional dynamics: postgraduate programs; institutional dynamics: interrelationships; and the term "publish or perish".

Keywords: publish or perish; graduate students; social representations theory; rationalities; human nature models; complexity paradigm.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Agentes e processos relevantes para o problema do produtivismo acadêmico	30
Figura 02 – Pirâmide revisão de literatura da tese	34
Figura 03 – Espiral da contextualização	38
Figura 04 – Estágios da interpretação dos dados	39
Figura 05 – Síntese dos princípios da complexidade	99
Figura 06 – Esboço de possíveis relações entre os processos: <i>imprinting</i> , ancoragem, objetivação, e normalização	118
Figura 07 – Posição das faculdades de ciência social aplicada no campo universitário	162
Figura 08 – Complementariedade entre modelos descritivos e modelos propositivos de seres humanos	168
Figura 09 – Movimentos de centralização-descentralização da heteronomia universitária	188
Figura 10 – Modelos de avaliação da qualidade da educação superior	256
Figura 11 – Modelos de avaliação da qualidade	256

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Síntese da problematização com base na contextualização do problema dentro do campo de estudos	31
Quadro 02 – Categorias apresentadas na qualificação	43
Quadro 03 – Novas categorias	43
Quadro 04 – Número de trabalhos classificados por categoria	44
Quadro 05 – Distribuição de artigos por área do conhecimento	45
Quadro 06 – Número de trabalhos classificados por categoria	81
Quadro 07 – Distribuição de artigos por área do conhecimento	82
Quadro 08 – Resumo esquemático interpretativo do estudo sobre as racionalidades realizado no capítulo	150
Quadro 09 – Ações do regime militar visando o desenvolvimento e a modernização da educação superior entre 1964 e 1968.....	200
Quadro 10 – Principais indicadores bibliométricos de citações	233
Quadro 11 – Principais indexadoras comerciais	235
Quadro 12 – Principais editoras comerciais	236
Quadro 13 – Marcos temporais na história da Capes	241
Quadro 14 – Países com mais requisições de trabalhos pelo Sci-hub em 2015	250
Quadro 15 – Linha do tempo novo Qualis Referência	265
Quadro 16 – (Grupo Focal 1) Sobre o termo “produtivismo acadêmico”	335
Quadro 17 – (Grupo Focal 1) Sobre os desafios de publicação de artigos	337
Quadro 18 – (Grupo Focal 1) Sobre a importância das avaliações	339
Quadro 19 – (Grupo Focal 1) Sobre a carreira docente	341
Quadro 20 – (Grupo Focal 2) Sobre o termo “produtivismo acadêmico”	342
Quadro 21 – (Grupo Focal 2) Sobre relações de poder adjacentes ao conceito de impacto	344
Quadro 22 – (Grupo Focal 2) Sobre os desafios de publicação de artigos	345
Quadro 23 – (Grupo Focal 2) Sobre a importância das avaliações	346
Quadro 24 – (Grupo Focal 2) Sobre a carreira docente	347
Quadro 25 – Modificações estruturais na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação entre os quadriênios de 2013-2016 e 2017-2020	484
Quadro 26 – Comparação dos critérios de classificação <i>Qualis</i> periódicos, 2012, quadriênio 2013-2016, e quadriênio 2017-2020	490

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CTC – Conselho Técnico-Científico de Educação Superior
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação Superior
DAV – Diretoria de Avaliação da Capes
DOAJ – Directory of Open Access Journals
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FFEPP – Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas
FUNTEC – Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GPO – Grande Paradigma do Ocidente
GT – Grupo de Trabalho
GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IDD – Índice de Diferença entre o Resultado Esperado e o Observado
IES – Institutos de Educação Superior
IF – Instituto Federal
IFES – Institutos Federais de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MARE – Ministério Federal da Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MEC-USAID – Acordos entre o Ministério da Educação Brasileiro e a United States Agency for International Development
NAP – Nova Administração Públicas
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PBCT – Plano de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PED – Programa Estratégico de Desenvolvimento
PDCT – Plano de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PDI – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
QR – Qualis Referência
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPELL – Scientific Periodicals Electronic Library
SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação
TRS – Teoria das Representações Sociais
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFPB – Universidade Federal de Paraíba

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa e objetivos de pesquisa	22
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	24
2.1 Sobre as etapas da pesquisa	25
2.2 Sobre o contexto e os participantes	26
2.3 Sobre os procedimentos e instrumentos de coleta de dados	28
2.3.1 Sobre as entrevistas	28
2.3.2 Sobre o grupo focal	30
2.4 Sobre a revisão de literatura	31
2.4.1 Sobre a revisão integrativa de literatura	33
2.4.2 Sobre o exame do referencial teórico	37
2.5 Sobre a interpretação dos dados	40
3 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA SOBRE O PRODUTIVISMO ACADÊMICO	45
3.1 Artigos nacionais	46
3.1.1 Artigos que trabalharam com dados primários	49
3.1.1.1 Formação de futuros professores-pesquisadores	49
3.1.1.2 Desafios para o sistema de comunicação científica nacional	52
3.1.1.3 Percepções e práticas da academia em relação ao produtivismo acadêmico	53
3.1.1.4 Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador	56
3.1.2 Artigos que trabalharam com dados secundários	60
3.1.2.1 Formação de futuros professores-pesquisadores	60
3.1.2.2 Desafios para o sistema de comunicação científica nacional	63
3.1.2.3 Percepções e práticas da academia em relação ao produtivismo acadêmico	72
3.1.2.4 Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência brasileira	78
3.1.3 Artigos que trabalharam com dados terciários	83
3.2 Artigos Internacionais	85
3.2.1 Artigos que trabalharam com dados primários	87
3.2.1.1 Formação de futuros professores-pesquisadores	87

3.2.1.2	Desafios para o sistema de comunicação científica	89
3.2.1.3	Percepções e práticas da academia em relação ao produtivismo acadêmico	90
3.2.1.4	Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador	90
3.2.1.5	Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência	91
3.2.2	<i>Artigos que trabalharam com dados secundários</i>	91
3.2.2.1	Formação de futuros professores-pesquisadores	91
3.2.2.2	Desafios para o sistema de comunicação científica	94
3.2.2.3	Percepções e práticas da de pesquisadores e de programas em relação ao produtivismo acadêmico	94
3.2.2.4	Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador	95
3.2.2.5	Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência	95
3.2.3	<i>Artigos que trabalharam com dados terciários</i>	96
4	REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO	99
4.1	Um olhar comparativo entre as perspectivas de Edgar Morin e de Serge Moscovici	99
4.1.1	<i>Paradigma da complexidade</i>	101
4.1.2	<i>Teoria das representações sociais (TRS)</i>	106
4.1.3	<i>Sistemas de ideias nas perspectivas de Morin e Moscovici</i>	111
4.1.4	<i>Ambiente e névoa</i>	115
4.1.5	<i>Imprinting e normalização versus ancoragem e objetivação</i>	118
4.1.6	<i>Reflexões sobre as ciências</i>	123
4.1.7	<i>Considerações finais sobre a seção</i>	127
4.2	Esvaziamento da razão moderna: diálogo com “A nova ciência das organizações” de Guerreiro Ramos (1989; 2022)	128
4.2.1	<i>Hobbes e os primórdios da razão moderna</i>	131
4.2.2	<i>Noções adjacentes ao conceito de racionalidade hobbesiana</i>	138
4.2.3	<i>Desdobramentos negativos da razão moderna</i>	141
4.2.4	<i>Diferenciações dos conceitos de racionalidade em Weber e Guerreiro Ramos</i>	<i>151</i>
4.2.5	<i>Considerações sobre a seção</i>	155
4.3	Universidade e modelos de ser humano	157
4.3.1	<i>Homo academicus</i>	159

4.3.2 <i>Homo academicus 2.0</i>	166
4.3.3 <i>Homo complexus e homem parentético</i>	172
4.3.4 <i>Considerações sobre a seção</i>	178
5 AUTONOMIA OU HETERONOMIA UNIVERSITÁRIA?	179
5.1 Primórdios da educação superior e diferenciações entre modelos	180
5.2 Modelo francês	183
5.3 Modelo alemão	185
5.4 Modelo britânico e estadunidense	188
5.5 Considerações sobre o capítulo	191
6 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, UM PROJETO INTERROMPIDO	195
6.1 Primórdios da educação superior no Brasil	196
6.2 Ditadura militar	200
6.3 Educação superior 1990-2020	208
6.4 Considerações sobre o capítulo	214
7 ASPECTOS MERCADOLÓGICOS E PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	218
7.1 Influência do <i>New Public Management</i>	220
7.2 Meritocracia	229
7.3 Mercado editorial	233
7.4 Acreditação no sistema de produção científica nacional	241
7.4.1 <i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</i>	243
7.4.2 <i>Agências internacionais de acreditação da área de Administração</i>	246
7.5 Sci-hub e a pirataria como antimercado	251
8 AVALIAÇÕES CAPES, UM FUTURO MAIS QUALITATIVO?	259
8.1 Modelos avaliativos educacionais para o ensino superior	259
8.2 Avaliação Capes dos cursos de programas de pós-graduação	262
8.3 Avaliação Capes Qualis Periódicos	267
9 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	274
9.1 Entrevistas individuais	275
9.2 Grupos focais	338
9.2.1 <i>Grupo focal 1</i>	338
9.2.2 <i>Grupo focal 2</i>	346

9.3 Representações sociais sobre o produtivismo acadêmico	352
9.3.1 <i>Representações sobre o papel da academia</i>	355
9.3.2 <i>Representações sobre a carreira acadêmica</i>	370
9.3.3 <i>Representações sobre as avaliações da Capes</i>	390
9.3.4 <i>Representações sobre os periódicos</i>	404
9.3.5 <i>Representações sobre as dinâmicas institucionais: programas de pós-graduação</i>	419
9.3.6 <i>Representações sobre as dinâmicas institucionais: inter-relacionamentos</i>	433
9.3.7 <i>Representações sobre o termo “produtivismo acadêmico”</i>	447
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	455
REFERÊNCIAS	466
APÊNDICE A - Comparação das fichas de avaliação da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (Quadriênios de 2013-2016 e 2017-2020)	488
APÊNDICE B - Comparação dos critérios de classificação Qualis para a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (Quadriênios de 2012; 2013-2016; 2017-2019)	494
APÊNDICE C – TÓPICOS ORIENTADORES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PROFUNDIDADE (PÓS-GRADUANDOS) ...	498

1 INTRODUÇÃO

A problemática que investigamos nessa tese remete em seus primórdios ao crescente interesse de governos e da iniciativa privada pelas pesquisas acadêmico-científicas, no pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando a ciência começou a tornar-se um importante fator competitivo para as nações, fenômeno que se acentuou mais tarde com a globalização. A necessidade de regular investimentos destinados à pesquisa fez emergir uma nova forma de controle, os indicadores de produtividade e “qualidade”.

Inicialmente desenvolvidos por pesquisadores das áreas de bibliometria e cientometria, indicadores de impacto passaram a ser uma ferramenta para auxiliar na avaliação da produção acadêmico-científica. Entretanto, percebendo a oportunidade de transformar o controle de dados sobre a produção científica em um grande negócio, esses indicadores foram logo assimilados por grandes grupos comerciais do mercado editorial. Esses conglomerados comerciais criaram bases de dados a partir das quais as métricas que alimentam os indicadores de impacto são extraídas. A venda de acesso aos artigos publicados nos periódicos indexados em suas bases, para universidades e pesquisadores ao redor do mundo, atualmente se tornou uma fonte de receita bilionária.

A popularização e a facilidade de aplicação dos indicadores de impacto fizeram com que universidades, cursos, e pesquisadores, passassem a ser avaliados com base nessas métricas — mesmo sob críticas a respeito do uso inadequado dessas ferramentas. A destinação de recursos, o prestígio, e a carreira dos pesquisadores passam a ser pautadas sobretudo com base em métricas de publicações de artigos acadêmico-científicos. Trata-se do fenômeno do *publish or perish*.

No Brasil, assim como em outros países ditos periféricos, esse fenômeno começa a intensificar-se somente na década de 1990. A Capes a principal entidade coordenadora da avaliação da educação superior no país, também é uma das principais responsáveis por reproduzir nacionalmente o fenômeno do *publish or perish*, que ganha contornos regionais próprios, sendo comumente denominado no Brasil por produtivismo acadêmico.

Devido à centralização do sistema de avaliação da educação superior brasileira, o produtivismo acadêmico se torna um sistema especialmente cruel com os pesquisadores nacionais. Os parâmetros de avaliação são rigidamente definidos a partir de uma hierarquia, e são predominantemente avaliações quantitativas, que deixam pouco espaço

para a avaliação qualitativa da produção científica. Ademais, adota-se um padrão com pouca diferenciação para avaliar as mais diversas áreas científicas, desde as ciências naturais até as ciências sociais. O mesmo pode ser dito a respeito da diferenciação entre as realidades regionais e entre universidades.

Verticalmente, as diretrizes avaliativas exercem pressão sobre universidades, programas, professores, e estudantes. Criam um sistema no qual o objetivo dominante se torna melhorar as métricas de publicação de artigos acadêmico-científicos. Os estudantes, parte mais fraca desse sistema, desde o ingresso nas pós-graduações são cobrados a participar do jogo, e a recusa pode custar-lhes a carreira. Nesse jogo, a formação didático-pedagógica dos estudantes fica prejudicada, assim como o futuro da ciência nacional, aprisionada nesse ciclo vicioso.

Essa breve síntese apresenta a problemática a partir da qual iniciamos nossa investigação a respeito do produtivismo acadêmico. Contudo, precisamos considerar que o produtivismo acadêmico é uma problemática abrangente, de forma que um recorte específico foi escolhido para abordá-la.

Dentre as diversas perspectivas que poderiam ser adotadas, escolhemos as representações sociais de pós-graduandos, com ênfase na perspectiva dos doutorandos. Essa escolha ocorre pois consideramos que os estudantes são a parte mais vulnerável dentro desse sistema dominado pelo produtivismo acadêmico, e como sujeitos que trilham as primeiras etapas de uma possível carreira acadêmica, serão os professores do futuro, retroalimentando o sistema de educação superior brasileiro. Como doutorando me incluo nesse grupo, e as incertezas e insatisfações que me atingem certamente os atingem também, o que me insere na própria problemática investigada.

A partir de minha perspectiva pessoal, afirmo que não tem sido nada incomum encontrar entre os colegas de universidade, mesmo antes da pós-graduação, quando ainda cursava graduação, grandes incertezas e insatisfações com o ensino superior. E penso que em muito isso se deve ao produtivismo acadêmico.

O produtivismo acadêmico gera distorções no sistema acadêmico-científico que afetam as universidades de forma a desviá-las de seus propósitos. É por essa razão afeta não somente os programas de pós-graduação, mas o ensino na graduação, as atividades de extensão, os inter-relacionamentos, e a qualidade do conhecimento que se produz.

A crença que permeia atualmente muitos pesquisadores, professores e estudantes, é de que para progredir na carreira docente é necessário construir um currículo baseado

em fortes métricas de publicação. Essa forma de pensar, que está no cerne do produtivismo acadêmico, afeta todo o sistema acadêmico-científico. Estudantes que desejam uma colocação como professores, professores das graduações que querem lecionar na pós-graduação, professores das pós-graduações que desejam manter-se nas pós-graduações, e programas que desejam melhorar suas classificações. Desviando-os de seus propósitos acadêmico-científicos, para pensar em como alcançar métricas de publicações exigidas.

Esse sistema prejudica mais quem deseja adquirir e produzir conhecimento de qualidade. Rememorando os tempos de graduação, posso afirmar que desde aquelas épocas os colegas mais decepcionados com a universidade eram ao mesmo tempo os melhores estudantes, pois sentiam que a universidade estava falhando em entregar o conhecimento de qualidade que mereciam. Enquanto colegas menos dedicados agradeciam as falhas no sistema, que permitiam passar mais facilmente nas disciplinas, até mesmo por meio de más práticas. A mesma situação continuou durante a pós-graduação. E pode também ser percebida entre professores.

Entretanto, não adotamos nesse trabalho uma perspectiva moralizadora, não desejamos criticar os desvios das condutas individuais. Enquanto a moral é um elemento importante da conduta individual, não é nosso papel julgar as decisões individuais, especialmente diante de um sistema problemático. Esses dilemas ficam evidentes em algumas das conversas que conduzimos com os estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Dessa forma, nossos esforços se direcionam para o sistema de produção acadêmico-científico. Visando compreender como afeta os estudantes de pós-graduação, especialmente os doutorandos, para a partir dessas representações sociais buscar caminhos que possam contribuir para superar o produtivismo acadêmico de forma ampla. Sem julgar, mas também sem ignorar, a importância das contribuições individuais nesse processo.

Precisamos melhorar o sistema para que as avaliações sejam mais justas, para que os valores que deveriam guiar o ensino, a extensão, e as pesquisas sejam resgatados. Pois eles são reféns de um sistema que se propõe reduzir tudo o que a academia deveria ser à moeda corrente do capitalismo acadêmico, métricas de publicações de artigos acadêmico-científicos.

A partir das representações sociais dos pós-graduandos, desejamos compreender como enxergam esse sistema que tem dominado as universidades. Acreditamos que os estudantes, especialmente os doutorandos, possuem um olhar privilegiado, que lhes

permite transitar entre dois mundos. De um lado, ainda são estudantes, e desejam receber a melhor formação, inspirados pela imagem de professores como grandes mestres. Por outro, muitos desejam seguir a carreira acadêmica, tornar-se professores. Acreditamos que as representações sociais dos estudantes permitirão evidenciar diversos problemas inerentes ao fazer científico contemporâneo, compreender como os estudantes reagem a esses problemas, e quais caminhos enxergam para mitigar o produtivismo acadêmico.

Ressalva seja feita, um estudo que toma as representações sociais como base teórico-metodológica deve ser considerado como um estudo que busca capturar a subjetividade dos estudantes em relação à problemática examinada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, não objetivista. As representações são compostas pelo imaginário social, pela cultura, pelo contexto imediato, pela história e pela história das ideias (Arruda, 2014). E pela influência de sentimentos, desejos, frustrações, e inspirações. Dessa forma, são uma dentre muitas perspectivas que podem ser construídas em torno do objeto examinado.

Entretanto, são representações de um importante grupo para a academia, estudantes que serão futuros professores, ou futuros líderes na sociedade. A forma como representam a problemática em questão influencia suas formas de agir. São fundamentais para coordenar as ações do grupo, e impactam diretamente nas dinâmicas das universidades, e do sistema de produção e avaliação acadêmico-científico.

A pesquisa em representações sociais visa compreender subjetividades, e não compor um retrato objetivo da realidade. Isso não significa que a construção das representações sociais não demande grande rigor metodológico. A perspectiva qualitativa demanda grande esforço de sistematização de literatura, de coleta de dados, e de construção de camadas interpretativas. O que queremos dizer é que as representações sociais devem ser entendidas dialogicamente com outras subjetividades que permeiam a problemática. Ademais, a subjetividade se torna concreta em relação àquilo que representa, pois para os sujeitos, na maior parte do tempo, não existe diferença entre realidade e representação. Pois é a representação que orienta suas ações.

Portanto, as representações devem ser entendidas como um sistema aberto, e interpretadas de forma dialógica. Dessa forma, o dialogismo, princípio que se situa na base do pensamento complexo, paradigma orientador do nosso trabalho, nos ajuda a relativizar os posicionamentos identificados, sem diminuir a relevância dessas perspectivas.

Nosso estudo também assume riscos. Pois parte das críticas que foram construídas a partir das representações dos estudantes também é direcionada à própria academia, que deve assumir parte da responsabilidade pelo produtivismo acadêmico. Essas críticas são direcionadas às fraturas internas à academia, entre áreas, programas, linhas de pesquisa, e professores. E ao distanciamento da academia da sociedade. Que ajudam a aumentar a pressão da sociedade por uma regulação dos recursos destinados às universidades, e que tem permitido o crescente domínio mercadológico sobre os processos avaliativos da produção acadêmico-científica.

Adotar essa postura não seria possível sem a confiança nas pessoas que participaram dessa jornada, e do ambiente de liberdade de pensamento no qual pude cursar toda a pós-graduação. Porém, sabemos que nem sempre é assim, conforme diversos relatos que serão apresentados nessa tese, perceberemos que a academia também pode ser um espaço opressor, no qual estudantes são cooptados para servir como mão de obra em um sistema fabril de produção de artigos rasos. Dominado pela racionalidade instrumental, e pela esfera mercadológica.

Não podemos negar, que a ciência contemporânea vive hoje sob o domínio de uma megaestrutura que envolve interesses comerciais e geopolíticos. Que coloca em jogo interesses de nações que enxergaram a ciência como uma ferramenta para aumentar sua competitividade global, e mega conglomerados comerciais que lucram bilhões com o mercado editorial acadêmico-científico. Mas ao final a responsabilidade por construir uma ciência nacional da qual possamos nos orgulhar, depende em primeiro lugar das ações que tomamos no dia a dia da rotina acadêmica.

Para fins didáticos, podemos sintetizar a tese central desse trabalho da seguinte forma: defendemos que a partir das representações sociais de estudantes de pós-graduação, especialmente de doutorandos – pela posição de objeto privilegiado que possuem, ao transitar entre o papel de estudante e de futuros professores, e por sofrerem intensamente as consequências do produtivismo acadêmico, por sua situação de vulnerabilidade no interior do sistema produtivista – podemos identificar problemas cruciais causados pela dinâmica produtivista. E que os problemas identificados a partir dessa perspectiva singular podem contribuir para a construção de caminhos para combater o produtivismo acadêmico.

Acreditamos que a investigação desenvolvida apresentou resultados que reforçam a proposta central da tese, ao identificar perspectivas originais sobre a problemática do produtivismo acadêmico, que emergiram das representações sociais dos estudantes que

participaram da pesquisa, em diálogo com os referenciais tomados como base para o trabalho. Embora somente a implementação ativa dessas perspectivas possa de fato evidenciar seu potencial de causar transformações efetivas no sistema dominante, defendemos que a coerência das sugestões, tanto em relação à importância do papel dos estudantes, quanto em relação ao diálogo construído com as bases teórico-epistemológicas, alinhadas à metodologia aplicada, sugerem que as proposições possuem consistência, e merecem ser consideradas seriamente. Principalmente quando tratamos da formulação de políticas internas aos programas de pós-graduação, do convívio institucional, e das reflexões sobre os papéis sociais de todos os sujeitos de interesse envolvidos no dia a dia das universidades.

Também procuramos construir uma definição do termo produtivismo acadêmico, apresentada em mais detalhes no Capítulo 9 (p. 450), mas que antecipamos ao leitor como uma forma de facilitar o acompanhamento da construção do conceito durante a tese, a saber: as consequências nocivas de um sistema de produção e avaliação acadêmico-científico centrado no artigo científico e permeado pela ética meritocrática.

Destaque-se ainda que não poderíamos sugerir a existência de uma única grande ação capaz de mitigar o produtivismo acadêmico, para a qual deveríamos direcionar todas as nossas forças. Acredito que seria uma perspectiva reducionista, e incoerente com o paradigma que embasa o nosso trabalho. Dessa forma, defendemos que somente um conjunto de ações, seriam capazes de causar transformações relevantes no sistema atualmente dominante.

Seria importante também realizarmos algumas observações quanto à forma adotada para o desenvolvimento da nossa tese. Conforme mencionamos no capítulo sobre os aspectos metodológicos, acreditamos que o paradigma da complexidade possui maior proximidade com o pós-estruturalismo, do que com o estruturalismo. Muito embora não adote a crítica radical do pós-estruturalismo ao estruturalismo, podemos defender que a complexidade, ao mesmo tempo, assimila o estruturalismo e o supera, a partir dos princípios da complexidade. E, inerente aos princípios da complexidade, podemos destacar a defesa da necessidade de manter a abertura dos sistemas, como um forte indicativo dessa condição.

Nesse sentido, acreditamos que não seria condizente adotar para a tese o formato de uma metanarrativa sobre o produtivismo acadêmico, produzindo uma leitura linear da problemática. Penso que adotar uma narrativa linear sobre uma problemática pode criar um fechamento interpretativo menos transparente, aumentando o risco de viés

interpretativo, em relação à tendência de selecionar trechos, tanto da teoria quanto dos dados, que reforçam a narrativa principal. Dessa forma, a opção dessa tese foi a de construir uma estrutura mais aberta, que permita idas e vindas dos leitores, expondo as contradições identificadas.

Defendo que o posicionamento de permitir uma leitura aberta, de expor as contradições, de aceitar as incertezas, em detrimento de uma narrativa linear, que se considere inequívoca quanto àquilo que examina, não é menos científica; ao contrário, privilegia a fidedignidade do exame da realidade investigada. A descrição detalhada dos dados, nas quais os relatos individuais e dos grupos aparecem individualizados antes da interpretação, permite uma compreensão abrangente e contextualizada do que pensam os estudantes, o que aumenta o nível de exigência interpretativa, pois essa pode ser contestada a partir dos relatos individuais. Ainda que não surjam contestações imediatas, esse formato permite que, mesmo no futuro, a pesquisa possa ser revisitada, sem que seja perdida a contextualização da investigação.

O questionamento se faz necessário para que o conhecimento possa avançar, pois entendo que uma tese deve posicionar-se nas fronteiras do que está sendo investigado, tanto em termos de forma, quanto de conteúdo. Não a busca do diferente, somente pelo desejo de ser diferente. Mas por considerar que os estudos realizados até o momento, e a investigação da problemática, conduziram-nos a ultrapassar essas fronteiras. Ou seja, que se trata de uma extrapolação coerente a partir dos embasamentos teórico-epistemológicos que têm embasado nossas pesquisas. Sem que isso signifique ignorar nossas próprias limitações, que não nos eximem de possíveis erros quanto às posições que defendemos.

Essa mesma questão também se aplica aos capítulos de natureza teórico-epistemológicos, no sentido de termos considerado fundamental enfrentar alguns pontos cruciais das bases teórico-epistemológicas, e da teoria complementar, para somente depois adotar os conceitos debatidos durante a construção das representações sociais. Acreditamos que a interposição de recortes teóricos à apresentação da interpretação dos dados é importante, mas não suficiente para defender os posicionamentos adotados. Dessa forma, para os aspectos que consideramos cruciais para a tese optamos por realizar um enfrentamento mais denso, com o intuito de clarificar as argumentações de forma mais sólida. O que nos deu confiança de utilizar as conclusões de cada um desses capítulos, ou as ideias centrais defendidas em cada um desses capítulos, de forma mais segura durante a construção das representações sociais.

Embora o teor do trabalho seja predominantemente crítico, acredito que é possível ser otimista quanto as possibilidades de mitigação do produtivismo acadêmico. A disposição dos estudantes de contribuir para encontrar esses caminhos, compartilhando de forma sincera suas perspectivas sobre a problemática, foi fundamental para nutrir esse sentimento. Espero que essa tese possa humildemente contribuir para pensarmos novos caminhos, para construir pontes, para que coletivamente o produtivismo acadêmico se torne uma lembrança pálida de um tempo no qual a ciência perdeu espaço para a produção em massa de documentos esvaziados.

1.1 Justificativa e objetivos de pesquisa

O produtivismo acadêmico afeta negativamente e de forma abrangente todo o universo científico, o desenvolvimento da ciência de qualidade, no Brasil e no mundo, a vida dos professores, dos estudantes, e a sociedade em geral. E disso decorre a importância da investigação sobre a problemática.

Entretanto, trata-se de uma problemática ampla, o que nos levou a escolher o enfoque nos estudantes de pós-graduação, com ênfase nos doutorandos, como recorte de pesquisa. Os estudantes são sujeitos de especial interesse para a compreensão dessa problemática. Em primeiro lugar, por serem o grupo mais frágil no sistema acadêmico-científico. A partir de uma sequência de transposições das pressões por métricas de publicações, que se inicia nas políticas estatais de governos pressionados pela crescente importância da educação como fator competitivo, passando pelas cobranças sobre universidades e programas de pós-graduação, pelos professores-pesquisadores, até alcançar os estudantes. Em segundo lugar, por serem esses estudantes que no futuro tornar-se-ão os professores pesquisadores, conduzindo o desenvolvimento da ciência nacional.

A maioria dos estudos a respeito do produtivismo acadêmico possui o enfoque no trabalho dos professores já estabelecidos no campo. Esse enfoque é altamente relevante, e estudado expressivamente nas investigações sobre o produtivismo acadêmico. Entretanto, consideramos que a investigação sobre o produtivismo acadêmico a partir da perspectiva dos pós-graduandos é fundamental, e complementar aos estudos que enfocam os efeitos sobre o trabalho docente, pois, conforme os pressupostos levantados, os efeitos sobre a formação didático-pedagógica dos estudantes justamente geram por consequência

a retroalimentação do ciclo vicioso do produtivismo acadêmico, relacionando-se com a perpetuação desse sistema.

A teoria das representações sociais (TRS) foi escolhida como teoria e metodologia para compreender como o produtivismo acadêmico afeta os estudantes. Acreditamos que a partir das representações dos estudantes conseguiremos identificar problemas críticos, permitindo também o desenvolvimento de proposições que visem mitigar o produtivismo acadêmico.

Dessa forma, a partir da contextualização da problemática, e das bases teórico-epistemológicas adotadas para a pesquisa, desenvolvemos os seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivo geral:

- a) Compreender como o produtivismo acadêmico afeta os fazeres científicos, os inter-relacionamentos pessoais e institucionais, a partir das representações sociais de estudantes de pós-graduação, com ênfase em doutorandos.

Objetivos específicos:

- a) Investigar antecedentes históricos e culturais do sistema acadêmico-científico nacional, destacando suas particularidades dentro do cenário global;
- b) Investigar aspectos políticos e mercadológicos que influenciam o sistema acadêmico-científico global, e seus efeitos sobre o sistema nacional;
- c) Relacionar o debate a respeito das racionalidades e dos modelos de natureza humana nas ciências sociais e organizacionais com a problemática do produtivismo acadêmico;
- d) Identificar as principais representações sociais e dilemas relacionados ao produtivismo acadêmico entre pós-graduandos, com ênfase nos doutorandos.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma perspectiva qualitativa para examinar a problemática do produtivismo acadêmico. A pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), é resultado de um intrincado desenvolvimento histórico, que se inicia com a escola de Chicago, em 1920, e que desde então passou por diversas fases, reformulando-se constantemente, e desenvolvendo diversas vertentes, cada uma com suas especificidades. As abordagens qualitativas têm gerado uma revolução metodológica silenciosa, e, a despeito das críticas que ainda incidem sobre essas abordagens, a legitimidade das pesquisas e teorias qualitativas é cada vez mais expressiva. Apesar da pluralidade de tendências que compartilham a perspectiva qualitativa, grosso modo, ela poderia ser definida como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações, os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Denzin e Lincoln (2006) enxergam o pesquisador qualitativo como um *bricoleur*, um confeccionador de colchas, cuja pesquisa é uma construção emergente, que sofre mudanças e assume novas formas conforme se adicionam diferentes instrumentos, métodos, técnicas de representação e interpretação a esse quebra-cabeça. As práticas interpretativas dos pesquisadores qualitativos envolvem estéticas que se assemelham ao conceito de “montagem” cinematográfica, no qual as composições de imagens se misturam, sobrepõem-se, formando um composto final que se apresenta como uma nova criação. Adjacente ao conceito de montagem está a suposição de que a percepção e a interpretação das cenas pelos espectadores não ocorrem sequencialmente, mas simultaneamente. O pesquisador qualitativo interpreta as representações da realidade de forma semelhante, ele reúne “pedaços da realidade”, em um processo que visa gerar e proporcionar ao leitor uma unidade psicológica e emocional para a experiência interpretativa. Em uma pesquisa qualitativa, diversas vozes, perspectivas, pontos de vista, ângulos de visão, são costuradas; o pesquisador se desloca do pessoal para o político, do

local para o histórico e para o cultural; criando textos dialógicos, espaços para a troca de ideias entre o leitor e o escritor.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa não possui uma teoria ou paradigma nitidamente próprio, nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu. Abre-se a uma pluralidade de usos e significados. E, por isso, dificulta a tarefa dos pesquisadores de chegarem a uma definição essencial para a abordagem qualitativa, pois ela nunca é apenas uma coisa, “seus praticantes têm compromissos diversos com as sensibilidades modernas, pós-modernas e pós-experimentais e com as abordagens da pesquisa social que tais sensibilidades implicam (Denzin; Lincoln, 2006, p. 22). Em nossa pesquisa, os significados, as sensibilidades, e as práticas, têm se revelado conforme nos aprofundamos nas teorias, nas conversas, nas perspectivas epistemológicas, nos problemas inerentes à temática. Portanto, trata-se também de uma jornada de descoberta, que se desvela conforme os pesquisadores vão imergindo no universo investigado, e, paralelamente, descobrindo seus próprios interesses e afinidades epistemológicas. Não se parte do completo vazio, os pesquisadores carregam bagagens, possuem compromissos, mas não se impõem rigidez para sua abordagem, aproximam-se do pensamento pós-moderno, pós-estruturalista, mas ao mesmo tempo não rejeitam as contribuições de quaisquer outras formas do pensamento.

Essas características qualitativas estão alinhadas com a proposta dessa pesquisa, assim como ao problema da pesquisa, e aos princípios epistemológicos, aos métodos, e as teorias que propomos aplicar para seu desenvolvimento, conforme procuraremos apresentar nas subseções a seguir.

2.1 Sobre as etapas da pesquisa

Essa pesquisa se iniciou com uma fase exploratória na qual procuramos compreender melhor a temática, a partir da leitura de trabalhos sobre a temática, e conversações com colegas e com o professor orientador. Durante a fase exploratória também começamos a organizar as referências bibliográficas, construir capítulos de fundamentação, examinar documentos, e debater aspectos metodológicos, como:

objetivos do estudo, possíveis entrevistados, escolha de paradigma e teorias, e principais problemas do produtivismo acadêmico.

A partir do momento em que nos sentimos confiantes de ter um caminho mais claro — o que não significa um fechamento total do desenho da pesquisa, uma vez que nos métodos qualitativos esse é um processo que acompanha o pesquisador durante toda a pesquisa — iniciamos o processo de estruturação dos capítulos, organizando aqueles que começaram a ser desenvolvidos durante a fase exploratória, e identificando outros capítulos que precisariam ser desenvolvidos para complementar o projeto de pesquisa, de acordo com os caminhos prospectados.

Por tratar-se de uma tese elaborada como requisito para titulação do Programa de Pós-graduação em Administração, da UFSC, em nível de doutorado, começamos a preparar o relatório do projeto de pesquisa a ser apresentado na etapa de qualificação.

Conforme é possível constatar a partir do nosso detalhamento das etapas da pesquisa, os diversos procedimentos não ocorrem de forma linear, mas de forma paralela e simultânea. Por exemplo, na etapa exploratória, ao mesmo tempo em que debatíamos os caminhos para a pesquisa, alguns dos capítulos de fundamentação foram sendo construídos, ajudando no processo de situar o pesquisador no campo investigado. Da mesma forma, paralelamente a coleta de dados, continuaremos desenvolvendo capítulos teóricos complementares, e consultando documentos.

A última fase da pesquisa foi a apresentação e a interpretação dos dados coletados, e a consolidação das representações sociais. Durante essa fase final, os dados coletados são interpretados e interrelacionados com os aspectos teóricos, e exame documental, sendo as representações sociais resultado dessa composição entre todos os aspectos contemplados na tese. Entretanto, destaca-se que embora a formalização das interpretações esteja apresentada como uma fase específica, a interpretação das representações sociais ocorre durante todo o processo.

2.2 Sobre o contexto e os participantes

De acordo com Alves-Mazzotti (2002), nas pesquisas qualitativas a escolha do campo onde serão colhidos dados, e dos participantes, é proposital. Os pesquisadores

escolhem motivados pelas questões de interesse do estudo, e das condições de acesso e permanência no campo. Nem sempre é possível indicar precisamente quais serão os sujeitos envolvidos, entretanto, podem-se definir as características e as formas como esses sujeitos de interesse serão selecionados.

Os sujeitos da pesquisa serão pós-graduandos, especialmente aqueles em nível de doutorado. Consideramos que os pós-graduandos são os sujeitos com maior vulnerabilidade no sistema acadêmico produtivista, pois eles são afetados de diversas formas: em primeiro lugar, a cobrança por produtividade sobre os professores diminui a qualidade da formação acadêmica dos pós-graduandos; em segundo lugar, os próprios pós-graduandos são cobrados para serem mais produtivos, e publicar artigos mesmo que ainda estejam em processo de formação; em terceiro lugar, na maioria dos casos os pós-graduandos ainda não possuem uma colocação como docentes, o que gera um horizonte de incerteza profissional. Por esses motivos, as perspectivas dos pós-graduandos são importantes para compreender como o produtivismo acadêmico tem impactado as universidades, não somente no presente, mas também no futuro da ciência no Brasil, considerando que os pós-graduandos de hoje, serão os docentes de amanhã. E que esse processo será influenciado pelas características produtivistas do sistema acadêmico. Como doutorando em Administração, o pesquisador está inserido no campo de pesquisa, de forma que suas próprias vivências podem contribuir para a compreensão do campo.

Os sujeitos serão selecionados a partir da rede de contato dos pesquisadores, recorrendo-se ainda a outras formas para convidar os sujeitos para participar da pesquisa, como as redes sociais, e as secretarias dos cursos de pós-graduação. Consideramos ainda adotar a técnica da bola de neve, na qual os sujeitos da pesquisa indicam outros sujeitos de interesse. Os métodos de coleta previstos são a entrevista semiestruturada com pós-graduandos, e grupo focal com pós-graduandos. O processo de coleta de dados encerrar-se-á quando os pesquisadores verificarem que se atingiu um “ponto de redundância” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 163), a partir do qual não se justifica a inclusão de novos elementos.

2.3 Sobre os procedimentos e instrumentos de coleta de dados

As pesquisas qualitativas, de acordo com Alves-Mazzotti (2002), caracterizam-se pela utilização de múltiplos métodos para a coleta de dados, a proposta dessa pesquisa foi utilizar entrevistas e grupos focais durante a etapa da coleta de dados.

2.3.1 Sobre as entrevistas

A pesquisa utilizará entrevistas em profundidade, semiestruturadas, com base em tópicos que guiarão a conversação entre entrevistador e entrevistados. Serão entrevistados doutorandos. Para realizar a entrevista utilizaremos a intermediação de ferramentas de videoconferência, com a possibilidade de gravação, mediante autorização por parte dos entrevistados. A abordagem da pesquisa terá por base a concepção de entrevista qualitativa como um “evento de intercâmbio dialógico” (Godoi; Mattos, 2010, p. 317), conforme apresentados a seguir.

Godoi e Mattos (2010) debatem os aspectos formais tecno-instrumentais das entrevistas, e propondo a recriação dos significados internos dessa ação comunicativa. Para Godoi e Mattos (*ibid*), a entrevista diferenciar-se-ia das conversações da vida cotidiana, por: a) contar com expectativas explícitas, do entrevistado como a pessoa quem fala, e o entrevistador como quem escuta; b) ser do entrevistador a iniciativa de animar constantemente o entrevistado a falar, sem contradizê-lo; c) a responsabilidade por parte do entrevistador de organizar e manter a conversação.

Godoi e Mattos (2010) afirmam que existem muitas formas diferentes de classificar as entrevistas qualitativas, entretanto, o mais importante seria compreender a imprevisibilidade desse evento dialógico, mesmo quando certas trilhas são preparadas pelo entrevistador, pois o conteúdo conversacional, as formações de sentido e de interpretação, permanecem abertos. Godoi e Mattos (*ibid*) acreditam que perspectivas que privilegiam o enfoque temático e outras que privilegiam o aprofundamento das experiências de vida, as atitudes e os valores dos sujeitos não são incompatíveis, podem complementar-se.

Visando evitar que a entrevista caia em um formalismo técnico esvaziado, sugerem:

[...] três condições nos parecem essenciais à entrevista qualitativa: que o entrevistado possa expressar-se a seu modo face ao estímulo do entrevistador, que a fragmentação e a ordem de perguntas não sejam tais que prejudiquem essa expressão livre, e que fique também aberta ao entrevistador a possibilidade de inserir outras perguntas ou participações no diálogo, conforme o contexto e as oportunidades, tendo sempre em vista o objetivo geral da entrevista (Godoi; Mattos, 2010, p.320)

Sobre aspectos que poderiam inibir os entrevistados, Godoi e Mattos (2010) destacam: em primeiro lugar, existem fatores associados à própria falta de vontade ou disponibilidade comportamental ou emocional, como a falta de tempo, o temor que a informação transcenda ou se volte contra si, a autocensura psicossocial, e ainda os sentimentos desagradáveis de rememorar algumas experiências; em segundo lugar, fatores relacionados a incapacidade relativa do entrevistado em comunicar a informação, como o esquecimento, a confusão cronológica, excesso de generalidades ou falta de realismo.

Entretanto, Godoi e Mattos (2010) afirmam que é preciso ter cuidado para que o processo de minimização dos inibidores não acabe em uma tentativa de impor-se mecanismos prescritivos que deturpem a noção de sujeito incompleto inerente às perspectivas qualitativas de pesquisa. Destacam ainda que a função intersubjetiva da entrevista coloca o entrevistador como um coprodutor dos discursos da conversação, de forma que as habilidades dos entrevistadores são mais importantes do que o desenho da investigação.

Para Godoi e Mattos (2010), a entrevista como um evento dialógico, toma a situação de interação, por inteiro, como objeto, e não somente a fala como fonte de informações e dados. Afugenta ilusões de objetividade, formalismo, e atemporalidade, pois as falas do sujeito somente existem situadas, a partir de sujeitos culturalmente constituídos, tanto pela parte dos entrevistados quanto do entrevistador. Seus critérios não são exclusivamente a fidedignidade, a imparcialidade, a exatidão e autenticidade; devem ser pensados em termos de jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações. Na entrevista como evento dialógico, o objetivo são as produções de discursos motivacionais inconscientes, que se aproximam das práticas da psicanálise e da psicologia em grupo, embora se invertam os meios e os fins, uma vez que as produções discursivas são o próprio fim das entrevistas.

A situação da entrevista constitui um jogo de interlocução em que um entrevistador *quer saber algo*, e propõe ao entrevistado um exercício de lacunas a serem preenchidas. Para esse preenchimento, supõe o entrevistador que os entrevistados saberão ou tentarão se reinventar como personagens — não personagens sem autor, mas personagens cujo autor coletivo são as experiências culturais, cotidianas, os discursos que atravessam e ressoam em suas vozes (Godoi; Mattos, 2010, p. 335)

Aproximando suas reflexões do paradigma da complexidade, Godoi e Mattos (2010), destacam alguns princípios da entrevista como evento dialógico, relacionados à complexidade: a) dialogicidade: o diálogo na situação de entrevista não é necessariamente harmônico, linear, desprovido de conflito e da distorção sistemática da linguagem; b) recursividade: na prática conversacional da entrevista, entrevistador e entrevistado falam e são falados, produzem-se e são produzidos como sujeitos, pelos efeitos performativos da linguagem; c) princípio hologramático: os resultados gerados pela entrevista são construídos de forma que a vida cotidiana do entrevistado está presente na entrevista, podendo ainda ter um papel de ressignificação.

2.3.2 Sobre o grupo focal

A pesquisa utilizará grupo focal para o aprofundamento de tópicos identificados durante a etapa de entrevistas. Serão convidados pós-graduandos, especialmente doutorandos, a participar do grupo focal. Para realizar o grupo focal utilizaremos a intermediação de ferramentas de videoconferência, com a possibilidade de gravação das entrevistas, mediante autorização por parte dos entrevistados. Procuramos embasar o planejamento e execução do grupo focal com base na proposta de Oliveira e Freitas (2010), conforme apresentado a seguir.

De acordo com Oliveira e Freitas (2010), o grupo focal seria uma forma de entrevista em profundidade realizada em grupo, no qual os entrevistados podem interagir, e influenciar uns aos outros pelas ideias colocadas durante o debate, estimuladas por questões ou comentários fornecidos pelo pesquisador. Algumas das características gerais do grupo focal, seriam: envolvimento de pessoas; reuniões em série; homogeneidade dos participantes quanto aos aspectos de interesse da pesquisa; geração de dados; natureza qualitativa; e debate focado em um único tópico, determinado pelo propósito da pesquisa.

Para Oliveira e Freitas (2010), existem várias possibilidades de inserção do grupo focal em uma pesquisa, em relação ao seu protagonismo quanto método de coleta de dados, e aos seus objetivos. Os grupos focais seriam apropriados para compreender como as pessoas enxergam uma experiência, uma ideia, um evento, a partir do que é possível compreender o que pensam, sentem, ou como agem. Nesta pesquisa, o grupo focal será uma técnica complementar, adotada para aprofundamento de interpretações identificadas durante a primeira etapa da coleta de dados, as entrevistas. Existiriam três etapas principais para a realização dos grupos focais: o planejamento, a condução das entrevistas, e o exame dos dados.

Oliveira e Freitas (2010) destacam algumas informações importantes para o planejamento do grupo focal, com: o propósito das reuniões, no caso desta pesquisa, o aprofundamento de questões surgidas das entrevistas; e definições de aspectos relacionados à realização, como a quantidade de participantes, o nível de envolvimento dos moderadores, o conteúdo das entrevistas, e o local das entrevistas.

O tamanho dos grupos terá no mínimo 4 participantes (grupo pequeno-médio), o que permitirá maior interação e a possibilidade de todos expressarem seus pontos de vista. Sobre o nível de envolvimento será médio, no qual os pesquisadores apresentam questões, dando liberdade para os participantes responderem, mas deixando aberta a possibilidade de realizar comentários por parte dos moderadores; o conteúdo das questões do grupo focal será organizado a partir de tópicos de interesse identificados durante a etapa de entrevistas, visando o aprofundamento das questões junto ao grupo focal; e, o local será o ambiente virtual, utilizando programas de videoconferência, com a possibilidade de gravação das sessões.

2.4 Sobre a revisão de literatura

A revisão de literatura se trata de uma importante etapa da produção de uma tese, pois permite ao pesquisador situar-se a respeito do debate acadêmico em torno do fenômeno investigado, compreender quais os principais problemas, aquilo que é amplamente aceito, e o que é motivo de divergências, para assim poder melhor encaminhar sua pesquisa.

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, deve ser uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (Alves-Mazzotti, 2012, p. 43).

Dessa forma, a revisão de literatura é fundamental para que o pesquisador possa compreender como o debate sobre a problemática estudada tem se desenvolvido. Para Alves-Mazzotti (2012), durante a fase de revisão de literatura, o pesquisador vai progressivamente definindo de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, permitindo refinar sua pesquisa, em um processo gradual e recíproco de focalização.

Além disso, de acordo com Alves-Mazzotti (2012), a familiarização com o estado do conhecimento na área, torna o pesquisador mais capaz de problematizar sobre a temática investigada, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, seja buscando esclarecer questões controvertidas ou inconsistentes, seja preenchendo lacunas.

Outro aspecto importante das revisões de literatura, conforme Alves-Mazzotti (2012), seriam os aspectos teóricos da pesquisa. A autora afirma que parte da ansiedade em torno desse aspecto ocorre justamente por não haver um consenso quanto à abrangência do próprio conceito de teoria. Uma vez que as definições variam desde abordagens que implicam muita formalização, como na tradição positivista, até abordagens que partem de pressupostos muito mais flexíveis nas considerações a respeito da validade das interpretações.

Entretanto, apesar de poderem ser admitidos diversos tipos de esforços para atribuir significado aos dados observados, para Alves-Mazzotti (2012), o esforço de elaboração teórica é essencial pois ele auxilia na construção do raciocínio que guiará o pesquisador na construção de categorias, pressupostos, e interpretação dos resultados.

Alves-Mazzotti (2012) aponta ainda para desafios durante a elaboração teórica da pesquisa, que ao recorrer aos conhecimentos gerados em outras áreas, corre o risco de assumir posições reducionistas (psicologizantes, socializantes, *etc.*), levando à perda da perspectiva da qual parte o pesquisador sobre o fenômeno investigado. Entretanto, quando a abordagem consegue alcançar níveis interdisciplinares e transdisciplinares, a partir do diálogo com outras áreas, ela pode resultar em referenciais enriquecedores. Ademais, Alves-Mazzotti (*ibid*, p.48) chama atenção para as questões de dependência

cultural, que precisam ser ponderadas, a partir do que denomina de “posição antropofágica”, para não acabar assumindo nem uma posição colonizada, nem uma posição xenófoba, quanto à produção intelectual estrangeira. Para a autora, também é importante que a revisão de literatura forme com os dados um todo integrado, servindo à interpretação e as pesquisas anteriores, orientando a construção do objeto, e favorecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões.

A partir dessas considerações iniciais, procuraremos iniciar esse detalhamento tomando como guia dois aspectos básicos de uma revisão de literatura, de acordo com Alves-Mazzotti (2012, p. 42): “a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e, b) a análise do referencial teórico”.

2.4.1 Sobre a revisão integrativa de literatura

Conforme destacado na seção anterior, com base em Alves-Mazzotti (2012), a revisão de literatura possui dois propósitos básicos: o primeiro é a contextualização do problema dentro do campo de estudos; e o segundo a apresentação do referencial teórico que guiará as reflexões e as interpretações.

Esta subseção explica a estratégia adotada para o primeiro propósito, a contextualização do problema dentro do campo de estudos, para o qual adotamos a estratégia de realizar uma revisão integrativa de literatura.

Para a revisão buscamos artigos publicados em periódicos nacionais em diversas áreas do conhecimento, adotando uma abordagem inter-trans-disciplinar. Os artigos nacionais foram identificados a partir da base SciELO. De forma complementar também buscamos artigos publicados em periódicos estrangeiros, para os quais utilizamos a base SCOPUS.

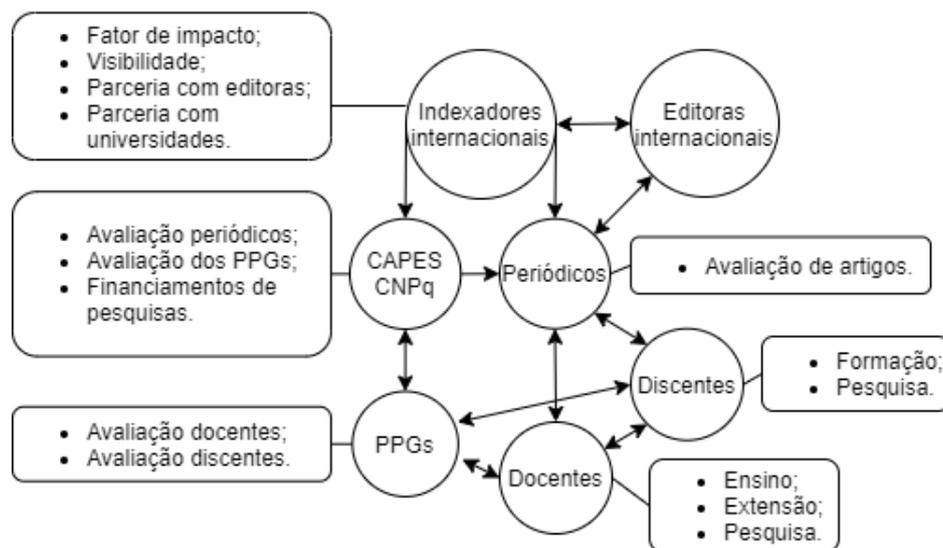
Também é importante destacar que as referências utilizadas durante a redação da tese não se restringiram à amostra inicial de artigos, outros trabalhos também foram incluídos de acordo com a necessidade e a oportunidade, oriundos de indicações de leitura, ou ramificações da problemática. Ademais, além dos artigos, recorreremos também a livros, para maior aprofundamento em questões específicas.

Faz-se necessário destacar que essa seção está sendo escrita de forma não cronológica ao processo de desenvolvimento da tese. Foram diversas idas e vindas, alguns modelos criados para ajudar a compreender melhor nossos próprios processos investigativos, procurando refinar e clarificar os aspectos trabalhados. Portanto, trata-se de uma seção em constante construção e reconstrução, mas que ao final da pesquisa deverá ser capaz de guiar a leitura sobre quais caminhos foram efetivamente trilhados, dentre as possibilidades que se apresentaram.

Destacamos que, além da contextualização do problema dentro do campo de estudos, outra contribuição importante da revisão integrativa de literatura foi a delimitação de categorias para o desenvolvimento da tese. Essas categorias foram delimitadas para a etapa da qualificação, e depois retrabalhadas para a versão final, com expressivas melhorias. As categorias estão detalhadas no capítulo específico destinado à revisão integrativa de literatura.

Durante essa etapa também procuramos organizar um esquema com os principais agentes e processos envolvidos no problema, permitindo uma melhor visualização do campo no qual o problema ocorre:

Figura 01 – Agentes e processos relevantes para o problema do produtivismo acadêmico.



Fonte: elaboração própria.

A partir das linhas gerais do problema identificadas durante a revisão de literatura, também construímos uma breve interpretação do que se compreende no campo de estudos sobre a problemática em investigação, para servir como um ponto de partida para o

desenvolvimento da tese, que poderia ser resumida da seguinte forma: Com o crescente financiamento das pesquisas por parte dos governos e da iniciativa privada, surge o desejo da criação de parâmetros para orientar a destinação controlada de recursos investidos. Alguns pesquisadores enxergam nesse problema a oportunidade de criar sistemas de indicadores para avaliação da produção científica. Esses pesquisadores se aliam a grandes editoras internacionais, que criam bases indexadoras a partir das quais são extraídos dados para alimentar os indicadores. Com a crescente valorização dos indicadores por parte de governos e iniciativa privada, os pesquisadores passam a desejar publicar em periódicos indexados nessas bases, e novos periódicos desejam ser incluídos nessas bases. Países ditos periféricos, como o Brasil, desejando maior inserção científica internacional passam a incentivar formalmente que seus pesquisadores publiquem em periódicos indexados em bases internacionais. No Brasil, a Capes desempenha papel central nessa tarefa, pois estabelece parâmetros de avaliação de universidades, programas, periódicos, e pesquisadores com base nesses indicadores internacionais. Pressionados pelas avaliações da Capes, o produtivismo se institucionaliza, influenciando a qualidade e os rumos da ciência nacional, gerando prejuízos para a formação de novos pesquisadores, especialmente nas ciências sociais.

A seguir procuramos apresentar um quadro síntese da contextualização do problema dentro do campo de estudos:

Quadro 01 – Síntese da problematização com base na contextualização do problema dentro do campo de estudos.

Escala	Síntese da problemática	Premissas
Global	O sistema de comunicação internacional é dominado por algumas poucas grandes editoras comerciais, cujos indicadores são tomados como referência para avaliar instituições, programas, e pesquisadores (apesar das críticas sobre essa forma de uso). As grandes editoras possuem proximidade com instituições de pesquisa que pertencem a uma determinada elite global e dos países ditos centrais, para os quais predominam abordagens próximas ao funcionalismo e o positivismo, além dos interesses do Norte global. O interesse dos países ditos periféricos de inclusão internacional leva os sistemas de avaliação regionais a adoção cada vez mais predominante de indicadores de impacto internacional como parâmetro, e práticas como a publicação preferencialmente em inglês. Por consequência, os pesquisadores dos países ditos periféricos precisam adaptar-se ao	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe uma tendência de valorização dos indicadores de impacto internacionais, especialmente aqueles vinculados aos indexadores Web of Science e Scopus, o que representa um risco para a existência dos periódicos nacionais; 2. Os indicadores de impacto internacionais incentivam o produtivismo acadêmico, por serem uma forma de avaliação predominantemente quantitativa; 3. Os indicadores de impacto nacionais e regionais, apesar de ainda serem critérios quantitativos, são capazes de avaliar de forma mais adequada a produção científica nacional e regional do que os indicadores de impacto internacionais; 4. Para inserir-se no contexto internacional os periódicos e os pesquisadores nacionais precisam adaptar seus modos de fazer ciência aproximando-se dos valores e das

	<p>modo de fazer ciência dos países ditos centrais, além de preferirem publicar em periódicos estrangeiros, melhor posicionados nos <i>rankings</i> de impacto do que os periódicos regionais. Os modos de fazer ciência regionais são então considerados inferiores, e os pesquisadores dos países ditos periféricos precisam assumir uma posição de “aprendizes” da ciência praticada nos países centrais. Esse contexto é especialmente prejudicial para as ciências sociais, cujas relações culturais, históricas, e políticas, são extremamente relevantes ao fazer científico. Surge então um dilema: os países ditos periféricos desejam inserir-se internacionalmente, o que certamente é algo positivo, mas a situação de sujeição é percebida como um aspecto negativo. Dessa forma, faz-se necessário investigar caminhos que tornem possível a inserção da ciência nacional no contexto internacional, sem que sua identidade seja perdida. Ou seja, como realizar uma inserção internacional qualificada, na qual as culturas regionais, suas histórias, e suas reivindicações político-econômico-sociais, poderiam contribuir para enriquecer o contexto internacional, em vez de assumir um papel de simples subordinação.</p>	<p>abordagens predominantes dos países ditos centrais;</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Qualidade pode ser interpretada de formas diferentes para países ditos centrais e para países ditos periféricos; 6. Os pesquisadores que publicam em periódicos de alto impacto indexados na Web of Science e Scopus evitam utilizar referências nacionais; 7. O contexto global do produtivismo acadêmico é especialmente nocivo para as ciências sociais, cujas relações históricas, culturais, e político-econômico-sociais, são intrínsecas ao fazer científico; 8. A inserção internacional é algo positivo, mas a sujeição aos ditames das editoras e periódicos internacionais é negativa para a ciência nacional.
Nacional	<p>Combater o produtivismo acadêmico exige mais do que delegar a avaliação qualitativa da produção científica nacional aos parâmetros das grandes editoras internacionais, requer a valorização da ciência nacional, e a busca constante por melhorias alinhadas com sua identidade própria, de forma que as pesquisas não deixem de fazer sentido para os pesquisadores e para as comunidades nas quais estão inseridos. Entretanto, para alcançar esses objetivos, faz-se necessária uma mudança de mentalidade, do pensamento voltado exclusivamente para resultados, baseado no individualismo, para um pensamento voltado para a melhoria processual das instituições, que vise produzir conhecimentos sobre as próprias instituições, docentes, discentes, e comunidade, que valorize a formação e a participação comunitária na construção conjunta de programas e do sistema de comunicação científica nacional. Entretanto, essas transformações necessitam da sensibilização de entidades como a Capes, e dos próprios atores envolvidos com a ciência nacional, para a importância de assumir a responsabilidade pela melhoria qualitativa da ciência nacional, trabalhando em prol do bem comum, e não somente de interesses pessoais.</p>	<p><u>Programas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O aspecto formativo dos estudantes nos programas de pós-graduação é prejudicado pelo enfoque em publicações; 2. Os programas de pós-graduação brasileiros não possuem projetos fortes, e o comprometimento dos pesquisadores com a melhoria dos programas é superficial; 3. Um maior engajamento dos docentes e discentes nos processos de melhoria dos programas ajudaria a aumentar a qualidade das pesquisas, da formação dos docentes, e dos programas em geral, ajudando a combater o produtivismo acadêmico; 4. Faltam processos internos aos programas de pós-graduação que visem combater o produtivismo acadêmico; 5. Produzir conhecimento a respeito dos próprios programas, docentes, e discentes contribuiria para avaliações mais qualitativas; 6. Os autores nacionais e regionais não são estudados de forma aprofundada nos programas de pós-graduação brasileiros; 7. Aumentar o aprofundamento em autores nacionais e regionais nos programas de pós-graduação ajudaria a fortalecer o sentido da pesquisa para a ciência nacional. <p><u>Periódicos:</u></p>

		<ol style="list-style-type: none"> 8. A manutenção de periódicos nacionais fortes é importante para a ciência nacional; 9. É um desafio manter periódicos nacionais sustentáveis dentro do contexto atual; 10. Os periódicos nacionais não possuem projetos fortes, e o comprometimento dos pesquisadores com a melhoria dos pesquisadores é superficial; 11. Um maior engajamento dos docentes e discentes nos processos de melhoria dos periódicos ajudaria a aumentar a qualidade editorial, ajudando a combater o produtivismo acadêmico; 12. Os processos internos aos periódicos de avaliação científica são atualmente insuficientes para combater o produtivismo acadêmico.
Pessoal	<p>Consiste na forma de enfrentar os dilemas que se impõem ao fazer científico a partir da perspectiva dos pesquisadores, os desafios enfrentados ao assumir posicionamentos em relação ao produtivismo acadêmico, seus engajamentos nos processos de melhoria dos programas e do sistema de comunicação científica nacional, nos valores que promovem junto aos discentes em sala de aula e nas pesquisas que orientam. Além disso, não se pode ignorar que esses dilemas também fazem parte da vida dos estudantes, que são cobrados a desempenhar funções e papéis dentro do sistema acadêmico, e quando se veem dentro de um sistema produtivista, são a parte mais frágil desse encadeamento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os pesquisadores evitam o envolvimento com as atividades coletivas dos programas de pós-graduação, adotando uma postura individualista e voltada para a produção científica, o que prejudica a qualidade dos programas; 2. Os pesquisadores evitam o envolvimento com as atividades dos periódicos, por serem dispendiosas e não pontuarem expressivamente na avaliação da Capes; 3. Para combater o produtivismo acadêmico é preciso a sensibilização a comunidade para o problema.

Fonte: Elaboração própria.

2.4.2 Sobre o exame do referencial teórico

Conforme destaca Alves-Mazzotti (2012) o exame do referencial teórico se apresenta como um desafio para os pesquisadores nas ciências sociais, pois mesmo os limites da conceituação do que seria uma teoria são bastante difusos. Pesquisadores podem adotar posturas mais rígidas em relação ao que seria uma teoria científica válida, como no caso daqueles que se aproximam do paradigma pós-positivista, ou posturas altamente flexíveis que diluem as fronteiras entre as ciências, o senso comum, e até mesmo as artes, aproximando-se das perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas. Ademais, a própria delimitação das ciências sociais a partir de paradigmas passa por uma crise, tanto epistemológica, quanto de conteúdo.

Mesmo a delimitação dentro da revisão de literatura, proposta por Alves-Mazzotti (2012), que distingue a contextualização temática, e os aspectos teóricos, é desafiadora para os pesquisadores, pois, quando examinamos a literatura que contextualiza a temática, nela já está contida teoria. Ademais, capítulos interpretativos podem apoiar-se em teoria para defenderem suas argumentações. Da mesma forma, Creswell (2007) afirma que nas pesquisas qualitativas a teoria pode ser apresentada a partir de diferentes estratégias.

Nessa pesquisa, as fronteiras que delimitam cada parte desse trabalho são difusas, e da mesma forma, as relações entre os autores que compõem as fundamentações são dialógicas. A seleção dos autores e teorias foram realizadas considerando o conteúdo das argumentações, e a sensibilidade dos pesquisadores para avaliar a possibilidade da construção de um diálogo possível entre autores e teorias, mesmo que, como qualquer diálogo, coexistam as idiosincrasias. Muito embora o desenvolvimento da base teórico-epistemológica tenha se desenvolvido a partir de idas e vindas, podemos apresentar sintetizar o desenho final assumido na figura seguinte:

Figura 02 – Perspectiva geral das teorias adotadas na tese.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme procuramos esquematizar na figura, a revisão de literatura construída para a tese parte de bases teórico-epistemológicas, que possuem um maior nível de abstração, por estarem situadas em um nível filosófico-científico, no qual se debatem

sobre os limites das possibilidades de conhecimento; para ao final chegar no exame de pesquisas que possuem um maior nível de objetividade, por terem enfoque no objeto específico investigado, o produtivismo acadêmico.

A necessidade de cada um desses níveis de investigação de literatura se justifica de diferentes formas. Quanto ao nível mais abstrato de natureza teórico-epistemológica, Alves-Mazzotti (2002) defende a importância de situar o leitor a respeito das escolhas paradigmáticas do pesquisador, justificando a coerência do paradigma quanto aos pressupostos de pesquisa. Acreditamos que para uma tese de doutorado, mesmo considerando as limitações de um doutorando, faz-se necessária uma tentativa de enfrentamento de questões epistemológicas que sejam críticas ao desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, os posicionamentos epistemológicos defendidos a partir do levantamento de literatura permeiam toda a tese. Princípios como o dialogismo foram adotados em diversos momentos para lidar com os dilemas que enfrentamos, e aspectos como a necessidade de trabalhar-se com sistemas abertos foram imprescindíveis para grande parte das conclusões que chegamos durante o trabalho.

Sobre o nível seguinte, que resgata teorias de grande importância para os Estudos Organizacionais (EOR), consideramos que essa perspectiva era fundamental para que os problemas investigados fossem melhor direcionados ao campo investigado. As teorias sobre as racionalidades e os modelos de natureza humana permitiram delimitar mais adequadamente a interpretação das representações sociais aos aspectos mais pertinentes a uma tese construída na área da Administração. Sem essas teorias, as representações sociais poderiam ter se tornado muito abrangentes. A importância dessas teorias para a construção das representações sociais aparece em momentos como no debate sobre as formas como os estudantes reagem ao sistema dominante, e nas críticas quanto à reificação dos estudantes em decorrência do produtivismo acadêmico.

De forma semelhante, para o nível seguinte, nos baseamos na crítica de Chanlat (2020) a respeito da falta de contextualização histórica em relação aos objetos investigados na Administração. Essa perspectiva parece especialmente relevante para a problemática do produtivismo acadêmico, pois a perda da compreensão histórica do papel da universidade quanto aos propósitos da produção de conhecimento científico legítimo e de qualidade é um de seus aspectos centrais. Esses levantamentos nos permitiram não somente questionar o modelo produtivista, mas compreender como a evolução do sistema

acadêmico nos conduziu ao produtivismo, pelo crescente interesse dos Estados na ciência como um diferencial competitivo. Ao mesmo tempo, os objetivos formativos da universidade também remetem a essa história.

Por fim, cabe mencionar as exigências da própria teoria das representações sociais (TRS). Para a construção das representações sociais não basta a coleta de dados, pois as representações sociais são construídas em diálogo com diferentes esferas do conhecimento, na qual se incluem concepções teóricas pertinentes ao que se busca investigar. Dessa forma, sem os levantamentos teóricos realizados, e o enfrentamento de questões cruciais, conforme procuramos enfatizar, as representações sociais seriam menos relevantes para a investigação sobre a problemática.

2.5 Sobre a interpretação dos dados

A Teoria das Representações Sociais (TRS), por sua postura aberta diante do mundo e da ciência, permitiu o desenvolvimento de diversas vertentes metodológicas, desde abordagens quantitativas até qualitativas. Conforme apresentamos no início desse capítulo, partimos de uma perspectiva qualitativa, em diálogo com concepções científicas pós-estruturalistas e pós-modernistas, assim como com paradigmas emergentes como o da complexidade. Destaca-se que, apesar da base socioconstrucionista da TRS, sua concepção paradigmática se aproxima do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, abrindo-se ao diálogo interdisciplinar e transdisciplinar, além de quebrar barreiras entre o próprio pensamento científico e o senso comum. No seio da epistemologia moscoviana está a crítica às dicotomias tracionais nas ciências, indivíduo-sociedade, racional-afetivo, mas não somente essas dicotomias, sua perspectiva adota o dialogismo de forma ampla:

Esta posição [crítica em relação às dicotomias indivíduo-sociedade e racional-afetivo] reverbera em outras dicotomias, como sujeito/objeto, pensamento/ação, cognição/afeto, revelando-se um dos pilares da epistemologia moscoviana. Ela também vai facilitar o posterior desdobramento e transbordamento para outras polaridades, como pesquisador/pesquisado, imaginação/razão, entre outros. A porosidade da fronteira entre estes elementos assinala o seu coengendramento, borra a heterogeneidade atribuída aos dois polos de cada par, deixando fluir o trânsito entre eles. A fronteira vira membrana e instaura uma dinâmica, ou a possibilidade dela, para pensar o conhecer cotidiano (Arruda, 2014a, p. 42)

Entretanto, apesar de sua aproximação com o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, ela não rejeita as estruturas ou o pensamento moderno, ao contrário os engloba, para então abrir-se para a incerteza.

Dessa forma, de acordo com Arruda (2014a), a TRS caminha entre a estruturação, buscando detectar as estruturas das representações, seus núcleos centrais, as redes de significados construídas em torno do núcleo imagético, as categorizações necessárias para sua inteligibilidade formal, os esforços para delimitações dos grupos sociais; e a pós-estruturação, reconhecendo a heterogeneidade presente às margens dos núcleos centrais, as dinâmicas transformacionais nas estruturas das representações, e a lógica *fuzzy* que torna as fronteiras entre os grupos porosas, vagas, adentrando no terreno da incerteza.

Conforme explica Arruda (2014a), essa perspectiva também afeta a questão da relatividade dos consensos. Para Arruda (*ibid*), os consensos somente seriam unitários no limite da representação da coletividade que a produziu, ao aprofundar-se dentro desses limites, percebe-se a heterogeneidade que compõe essa aparente homogeneidade. Ao mesmo tempo, a posição dos sujeitos muda conforme o que está em jogo (a pressão, a moda, a mídia, *etc.*), criando novas representações sociais. E mesmo as posições dos sujeitos não são totalmente coerentes, são articulações que procuram dar respostas às necessidades práticas do cotidiano, não escapando à polifasia cognitiva. Portanto, as estruturas das representações sociais são dinâmicas e heterogêneas, tanto em relação aos grupos, quanto aos sujeitos, e estão em constante transformação, somente podendo ser consideradas como estruturas provisoriamente.

Para Arruda (2014b), as características dos métodos qualitativos em geral, nos quais se incluem as vertentes qualitativas da TRS, são um desafio para a interpretação, e, visando auxiliar o processo de interpretação, propõe algumas trilhas interpretativas, que podem acompanhar o pesquisador durante todo o processo de pesquisa, afirma:

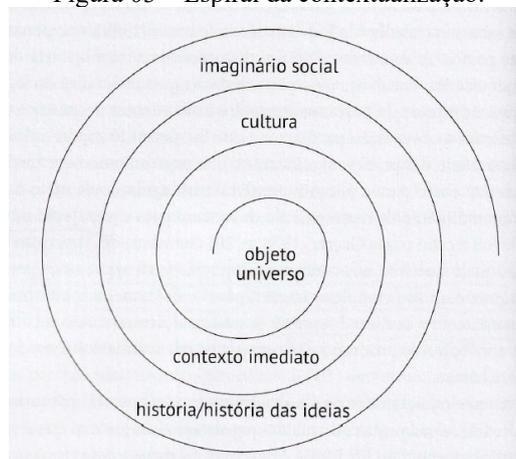
A interpretação acontece ao longo da pesquisa, na leitura de cada etapa (observação, entrevistas, tabelas, *etc.*) e do conjunto dos resultados obtidos, à qual se misturam elementos colaterais que contribuem para explicar o significado do que foi encontrado, à luz do(s) referencial(is) escolhido(s). Esta leitura tem um sentido compreensivo, ou seja, entender o que aquelas etapas, aqueles dados significam, a partir do(s) contexto(s) em que são produzidos, do referencial teórico que os orienta e do problema que se está a estudar. Ela explica e reúne o que foi encontrado. Como os sintomas que precisam ser examinados para identificar a doença e definir seu remédio, a interpretação se aproxima do diagnóstico, e também recorre a mais do que meramente os dados explícitos (Arruda, 2014b, p. 118).

De acordo com Arruda (2014b), a TRS, como uma antropologia do mundo contemporâneo, lida com as maneiras como os grupos dão sentido ao real, como elaboram e explicam para si mesmos, para se comunicarem e funcionarem no cotidiano. As representações sociais assumem funções sociais, que o pesquisador procura compreender, procura responder como ela participa da ordenação do mundo, como garante a comunicação com os membros da comunidade, como se converte em código para nomear e classificar os atos e fatos do seu mundo, como ela expressa a identidade dos sujeitos; integrando ainda esses elementos no universo maior de valores, modelos, e sentires da sociedade. Cabe ao pesquisador encontrar caminhos para construir uma interpretação que contribua para a compreensão desses aspectos, dentre muitas possibilidades:

[...] No caso da perspectiva estrutural, explicar a lógica da estrutura encontrada, sua razão de ser – o que significa e o que justifica aquele núcleo central naquele grupo, e associado àqueles elementos periféricos, por exemplo. Na perspectiva processual, identificar como se elabora e organiza internamente a representação, não por meio de listagens de categorias ou da mera designação de processos que corre o risco de banalizá-los — isto ancora naquilo —, mas mostrando qual o desenho, a lógica interna, o princípio organizador da representação, e que relação isto estabelece com o mundo (Arruda, 2014b, p. 121).

Arruda (2014b) destaca a importância da contextualização para a construção das representações sociais, propondo a ideia de uma contextualização em espiral, que não se refere somente à contextualização imediata, mas também a contextos históricos, socioeconômicos, políticos, culturais, e outros que possam ser pertinentes ao fenômeno investigado. Pois esses contextos permitiriam acessar as teias de significados que permeiam uma determinada cultura. A espiral da contextualização é representada graficamente na figura a seguir:

Figura 03 – Espiral da contextualização.



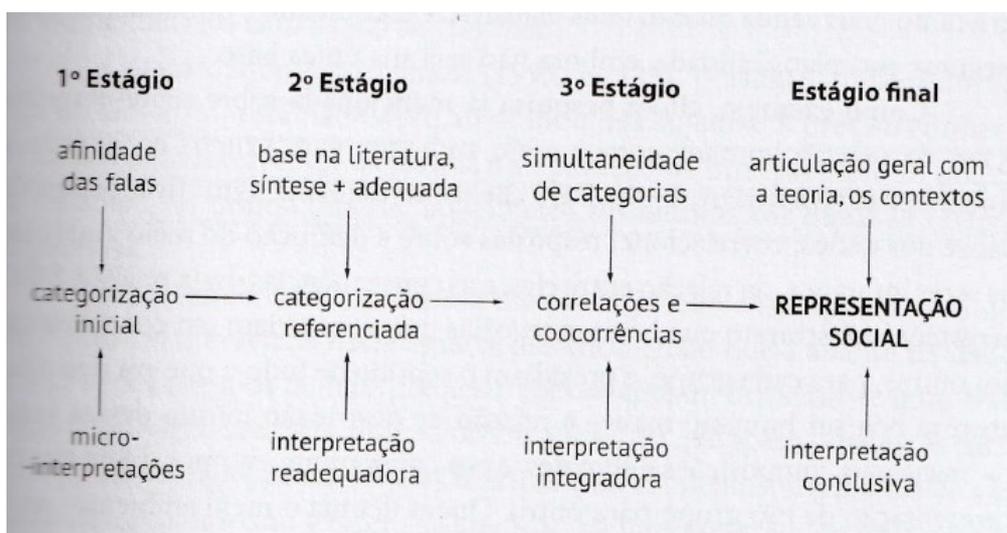
Fonte: Arruda (2014b, p. 124)

A espiral da contextualização, explica Arruda (2014b), parte do contexto mais próximo, o imediato, para o mais distante, que pode ser a história das ideias a respeito do fenômeno, mas sem omitir a cultura que lhe é própria, com os seus modelos, valores, o saber local, e o imaginário social circulante. Entretanto, a leitura da espiral não precisa ocorrer necessariamente do centro para as margens, o caminho pode ser percorrido de diversas formas, o importante é que essa leitura se irradie em torno da díade objeto-universo investigados, e que a relação entre sujeito e objeto seja fluída. A espiral teria um movimento flexível, como uma mola, seus anéis se entrecruzam e se sobrepõem, e ela poderia inclinar-se para um lado ou outro, dando pesos diferentes para as características.

Arruda (2014b) destaca ainda a importância de conhecer-se as características do objeto de estudo, dos sujeitos da representação, e do próprio pesquisador, visando ajudar na focalização das demandas para a interpretação no momento de modular suas escolhas quanto ao objeto, o universo, e os procedimentos para chegar efetivamente nas representações sociais. Ademais, o pesquisador necessitaria dispor em sua bagagem para a pesquisa, consciência teórica, uma revisão bibliográfica, o contato direto com o que se deseja estudar, e sensibilidade.

Arruda (2014b) sugere que a interpretação dos dados seja realizada em quatro estágios, conforme ilustrado a seguir:

Figura 04 – Estágios da interpretação dos dados.



Fonte: Arruda (2014b, p. 139)

Conforme explica Arruda (2014b), a construção das representações sociais ocorreria por meio de sucessivos refinamentos nas categorias e articulações com a etapa de contextualização. No primeiro estágio, seriam realizadas as primeiras categorizações, a partir das afinidades das falas identificadas nos dados; no segundo estágio, as categorias iniciais seriam trabalhadas com base nos objetivos da pesquisa e na literatura; no terceiro estágio, ocorreria uma avaliação das correlações e co-ocorrências entre as categorias, procurando diminuir as redundâncias; e, no estágio final, ocorreria uma articulação com todos os elementos da pesquisa, resultando em uma interpretação conclusiva. Arruda (*ibid*) também destaca a atenção que se deve dar para as metáforas e comparações, pois elas podem ser indícios de processos de objetivação e ancoragem.

Seria importante ainda destacar o papel dos processos de ancoragem e objetivação, conforme Moscovici (2007), pois eles seriam os principais processos para a construção das representações sociais:

- a) Ancoragem: as pessoas procuram ajustar o estranho ao que lhe parece familiar, interiorizando-o e ajustando-o ao seu próprio sistema de categorias, por meio de generalizações e particularizações, mesmo que o novo fenômeno não se enquadre perfeitamente às categorias pré-existentes;
- b) Objetivação: atribuindo qualidades icônicas ao fenômeno familiarizado, concretizando-o e assim exteriorizando-o, até certo ponto, com referências a imagens e figuras de linguagem que remetem a aspectos físicos, palpáveis, a algum grupo social.

Ancoragem e objetivação são formas de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e é dirigida para dentro, com rotulações e classificações segundo categorias familiares; a segunda redireciona a memória para fora (para os outros) a fim de objetivar no mundo exterior o que foi interiorizado.

3 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA SOBRE O PRODUTIVISMO ACADÊMICO

Ao debater as metodologias de pesquisa, Alves-Mazzotti (2012, p. 43), ao falar sobre o papel das revisões de literatura, reforça o entendimento de que “a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, [e] deve ser uma construção coletiva da comunidade científica [...]”. Ou seja, a revisão de literatura é um processo que permite ao pesquisador compreender o que tem sido estudado sobre uma determinada temática, o que permitirá estudos mais aprofundados, e construção de diálogo com o campo.

Optamos neste capítulo por realizar uma revisão integrativa sobre o produtivismo acadêmico, procurando adotar uma postura transdisciplinar, por compreendermos que o produtivismo acadêmico é um problema que permeia diversas áreas do conhecimento, e que a perspectiva de diferentes áreas pode contribuir para a construção de um debate mais promissor dentro da Ciência da Administração.

Inicialmente realizamos uma revisão de artigos nacionais sobre a temática, utilizando a base SciELO, examinando uma amostra de artigos que debatem o produtivismo acadêmico. Entretanto, para a qualificação esse esforço não havia sido sistematizado em um capítulo específico — os artigos haviam sido utilizados a partir de sua contribuição durante o desenvolvimento dos capítulos teóricos —, esse aspecto foi apontado como uma lacuna durante a banca de qualificação, e levou à reorganização das referências neste capítulo. Dessa forma, todos os artigos da amostra foram reexaminados detalhadamente, o que permitiu um refinamento das categoriais identificadas, e o aprofundamento nas problemáticas internas às categorias, processos que considero como as principais contribuições deste novo capítulo.

Complementarmente também realizamos uma revisão de artigos sobre a temática em uma base internacional, a Scopus. Devido ao volume de artigos, e o escopo da tese, essa segunda etapa da revisão integrativa ocorreu de forma mais sintética, a partir da leitura dos resumos, e da leitura integral de artigos selecionados, a saber, aqueles que trabalharam com dados terciários, permitindo um panorama geral, e daqueles artigos que possuem como enfoque principal a relação do fenômeno com os estudantes de pós-graduação, por tratar-se do enfoque de nossa própria pesquisa.

A seguir procuramos apresentar as etapas adotadas para a contextualização, que foram construídas de acordo com a nossa imersão no material, sobre a qual nos debruçamos longamente e em vários momentos distintos durante o processo de desenvolvimento da tese.

3.1 Artigos nacionais

Para a revisão dos artigos nacionais escolhemos a base SciELO. Inicialmente adotamos a expressão “produtivismo acadêmico” para a busca, entretanto, o resultado da pesquisa identificou somente 26 trabalhos, dentre os quais 23 eram artigos revisados por pares. Decidimos expandir a busca utilizando a expressão “produtivismo”, o que resultou em 80 trabalhos, dos quais 73 eram artigos revisados por pares. A data de referência dessa busca foi o dia 16 de novembro de 2022.

O próximo passo foi a leitura dos resumos de todos os artigos, a partir da qual procuramos excluir aqueles trabalhos que não estavam diretamente relacionados com a problemática do produtivismo acadêmico, ou que foram listados repetidamente. De forma que, **a amostra final na SciELO totalizou 49 artigos.**

A partir da leitura integral de todos os artigos, procuramos criar categorias para orientar nossa contextualização. As categorias foram refinadas constantemente, por tratar-se de um esforço de constante reflexão. Tentamos delimitar de forma que cada categoria fosse expressiva por si mesma, permitindo aos leitores compreenderem com clareza as diferenças entre uma categoria e outra. Entretanto, as categoriais não são mutuamente excludentes, embora os artigos tenham sido classificados com base naquilo que compreendemos ser o enfoque principal de cada trabalho, as problemáticas investigadas sempre se interpõem e se entrelaçam, de forma que a maioria dos artigos também dialoga (e parece que não poderia ser diferente) com outras categorias para além daquela na qual foi classificado.

Quadro 02 – Categorias apresentadas na qualificação

Categorias
Pressão por publicações
Falta de qualidade das pesquisas
Má conduta na produção científica
Práticas questionáveis na produção científica
Prejuízos à saúde física e mental dos pesquisadores
Prejuízos para a formação acadêmica de longo prazo
Mercado editorial internacional
Desvalorização do sistema de comunicação científica regional
Crítica ao peso excessivo dos indicadores de impacto internacionais na avaliação do <i>Qualis</i> periódicos
Desafios para melhorar a qualidade dos processos editoriais dos periódicos nacionais
Crítica ao neoliberalismo
Crítica ao gerencialismo/taylorismo acadêmico
Competitividade desenfreada
Perda do <i>ethos</i> científico
Colonização epistêmica
Relações de poder no campo acadêmico

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 03 – Novas categorias

Categoriais
A formação de futuros professores-pesquisadores
Desafios para o sistema de comunicação científica nacional
Percepções e práticas da academia em relação ao produtivismo acadêmico
Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador
Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência brasileira

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se verificar que as categorias foram refinadas do momento da qualificação ao momento presente, diminuindo de 16 categorias, para 5 categoriais. Esse refinamento ocorreu diante da necessidade de apresentar os trabalhos agrupados em seções por categoria neste capítulo de revisão de literatura, pois verificamos que as categoriais iniciais, por mais que representassem temáticas tratadas nos trabalhos sobre o produtivismo acadêmico, não apresentavam a centralidade necessária para agruparem seções do trabalho em seu entorno. Portanto, procurou-se encontrar categoriais que pudessem agrupar em torno de si o maior número de trabalhos, e ao mesmo tempo distinguir-se da melhor forma possível das outras categoriais (sem deixar de considerar que não se trata de categoriais mutuamente excludentes, uma vez que suas temáticas se interceptam e se interpõem em diversos momentos). Esse esforço resultou nas novas categoriais apresentadas.

Outra melhoria realizada foi a divisão dos artigos com base no tipo de dados com os quais trabalharam, a saber, dados primários, dados secundários, e dados terciários. Essa divisão foi importante especialmente para compreender a existência de diferença entre estudos baseados em dados primários e em dados secundários. Diferença que ficou

evidente quando consideramos as categorias “Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador” e “Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência brasileira”, pois, enquanto a primeira foi central para muitos artigos baseados em dados primários, e não em trabalhos baseados em dados secundários, a segunda foi central para muitos artigos baseados em dados secundários, mas não para trabalhos baseados em dados primários.

Quadro 04 – Número de trabalhos classificados por categoria.

Categoriais	Dados primários	Dados secundários	Dados terciários	Totais
Formação de futuros professores-pesquisadores	4	4	-	8
Desafios para o sistema de comunicação científica nacional	2	9	-	11
Percepções e práticas da academia em relação ao produtivismo acadêmico	3	8	-	11
Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador	6	-	1	7
Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência brasileira	-	7	-	7
Totais	15	28	1	44

Fonte: Elaboração própria.

Para interpretar o quadro supracitado, faz-se necessário considerar que os artigos foram classificados pelo tema central que debatiam, ou seja, embora não existam artigos baseados em dados primários na categoria “Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência brasileira”, e artigos baseados em dados secundários na categoria “Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador”, isso não significa que artigos nas respectivas categoriais não tenha tangenciado essas problemáticas, mas sim que, dentro da categoria por classe de dados, nenhum adotou essas problemáticas como tema central.

Ademais, cinco trabalhos não puderam ser classificados em nenhuma categoria, por tratar-se de trabalhos que abordavam diversas temáticas, em geral, trabalhos seminais, que serviram como base para outros trabalhos, de forma que suas ideias influenciaram diversas categorias, sendo eles, Bianchetti (2010), Godoi e Xavier (2012), Bosi (2012), Mancebo (2013), e Bianchetti e Lucídio (2014).

Outro aspecto importante identificado foi a interdisciplinaridade (ou ainda transdisciplinaridade) da temática do produtivismo acadêmico, que teve artigos publicados em diversas áreas do conhecimento. Para a classificação foi considerada a área do periódico no qual o trabalho foi publicado, majoritariamente áreas das Ciências Humanas e Sociais. Mesmo considerando que muitos artigos foram publicados na área da

Saúde, em sua grande maioria, trata-se de trabalhos da área de Saúde Coletiva, vertente que possui forte diálogo com as Ciências Humanas e Sociais. Conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 05 – Distribuição de artigos por área do conhecimento

Área do conhecimento	Dados primários	Dados secundários	Dados terciários	Totais
Administração	3	6	-	9
Comunicação	-	1	-	1
Educação	4	14	-	18
Educação Física	-	1	-	1
Enfermagem	1	-	-	1
Filosofia	-	1	-	1
Interdisciplinar	1	2	-	3
Psicologia	4	2	1	7
Saúde Coletiva	3	3	-	6
Serviço Social	1	1	-	2
Totais	17	31	1	49

Fonte: Elaboração própria

Nas subseções a seguir foram examinadas as principais ideias apresentadas em cada um dos trabalhos classificados em cada uma das categoriais apresentadas nessa revisão de literatura.

3.1.1 Artigos que trabalharam com dados primários

Nesta subseção apresentaremos de forma sintética os artigos que trabalharam com dados primários, procurando apresentá-los organizadamente a partir das categorias propostas.

3.1.1.1 Formação de futuros professores-pesquisadores

Dentre os estudantes que passam atualmente pela pós-graduação, encontramos todos os professores-pesquisadores do futuro. É verdade que, nem todos os estudantes de pós-graduação seguirão a carreira acadêmica, mas todos os futuros professores-pesquisadores terão passado pela pós-graduação. E a formação destinada a esses estudantes atualmente, será responsável também pelo futuro da academia brasileira.

Compreender a influência do produtivismo acadêmico na formação de futuros professores-pesquisadores se torna então fundamental, pois se trata de uma prática que conforma e seleciona perfis acadêmicos que podem não ser aquilo que desejamos para o futuro das universidades, retroalimentando um ciclo vicioso, e gerando prejuízos que podem durar décadas para serem revertidos. Portanto, consideramos ser uma das problemáticas mais relevantes dentro do debate sobre o produtivismo acadêmico.

A relação entre o produtivismo acadêmico e a formação de futuros professores-pesquisadores apareceu com centralidade em 8 dos 49 trabalhos identificados na amostra, sendo 4 para os trabalhos baseados em dados primários, e 4 para os trabalhos baseados em dados secundários. Nesta subseção revisaremos aqueles que se basearam em dados primários.

O primeiro artigo examinado procurou identificar experiências invisibilizadas pela moral produtivista entre estudantes de pós-graduação. Maurente (2019) realizou uma pesquisa-intervenção com 10 estudantes, de 5 programas de pós-graduação, utilizando entrevistas semiestruturadas e ensaios fotográficos para desvelar as experiências dos estudantes.

Dentre as subjetividades invisibilizadas, Maurente (2019) volta seu olhar e sua sensibilidade para diversos fragmentos dessas realidades: um lembrete pendurado na prateleira de livros de um dos estudantes para não se deixar consumir totalmente pela pós-graduação; os sentimentos de incerteza quanto ao conhecimento produzido; e a perda e a desvalorização de suas identidades. Ademais, repetem-se problemas que afetam os docentes também na vida dos estudantes, como: a medicalização utilizada em diversos momentos, para manter a produtividade, para concentração, para ansiedade, para dormir, *etc.*; a necessidade de estarem constantemente buscando a produtividade, até mesmo em finais de semana e feriados; e os problemas de saúde mental que em casos extremos têm levado ao suicídio.

O segundo estudo examinado, de Maurente *et al.* (2020), investiga quais aspectos da formação podem estar sendo ignorados pela avaliação da CAPES, e os impactos sobre a trajetória formativa dos estudantes. Os autores entrevistam 9 estudantes de pós-graduação. E os principais resultados evidenciam: diferenças quanto ao tratamento dado ao gênero feminino na pós-graduação, as estudantes sentem que são consideradas pelos docentes menos capacitadas do que seus pares do gênero masculino; bolsas de estudo

sendo utilizadas como uma forma de estimular a competitividade entre estudantes; barreiras para a entrada de estudantes de baixa renda frente às exigências de publicações prévias para concorrer às bolsas; e a supervalorização do conhecimento acadêmico, que muitas vezes se mostra insuficiente frente aos desafios reais das práticas que ocorrem no campo investigado pelos estudantes, colocando em xeque a percepção de uma superioridade do conhecimento acadêmico frente ao conhecimento do senso comum.

O terceiro estudo, de Conceição *et al.* (2020), busca compreender os desafios de formar pesquisadores qualitativos na área da Saúde, no Brasil. Apesar da coleta de dados ter ocorrido junto aos docentes, por meio de *focus groups*, trabalhados durante um evento interdisciplinar sobre saúde, o enfoque na formação justifica a classificação do artigo nesta subseção. O artigo chama atenção para a dificuldade de formar-se pesquisadores qualitativos. Os autores defendem que seria mais fácil a publicação de pesquisas quantitativas em revistas de estratos superiores, que renderiam mais artigos do que as pesquisas qualitativas, o que denotaria um viés simplificador por parte dos periódicos. Por consequência, grande parte dos docentes evitaria as pesquisas qualitativas, e, por não desenvolverem as competências qualitativas, a formação de pesquisadores qualitativos também ficaria prejudicada. Ou seja, o artigo sugere que o produtivismo acadêmico ao favorecer os estudos quantitativos induz à capacitação dos docentes no sentido dos estudos quantitativos, o que reflete na formação dos futuros professores-pesquisadores.

O último estudo classificado nessa subseção investigou as percepções de estudantes quanto à integridade científica e à ética na pesquisa. Stigger *et al.* (2022) conduziram um estudo qualitativo com 40 estudantes vinculados a um programa de pós-graduação em enfermagem de uma universidade pública. Os pesquisadores destacam que os estudantes relacionam o conceito de integridade na pesquisa com: a importância de conhecer a área e a temática que estudam; respeito aos envolvidos e aos afetados pelas pesquisas; adoção de uma posição altruísta; desenvolvimento da autorreflexão; e adoção de uma certa imparcialidade que remete a uma postura ética do pesquisador quanto aos temas estudados.

Ademais, Stigger *et al.* (2022) destacam percepções dos estudantes que relacionam diretamente o produtivismo acadêmico com os conceitos de integridade e ética, como as percepções de que: a produtividade é uma necessidade para sobreviver dentro do sistema acadêmico, e conduz ao produtivismo; as pesquisas motivadas pelo

produtivismo, que não respeitem princípios éticos, podem causar prejuízos sociais reais; a existência de periódicos predatórios acabam estimulando e perpetuando o produtivismo acadêmico; e ser produtivo favorecendo a qualidade é possível.

3.1.1.2 Desafios para o sistema de comunicação científica nacional

A preocupação com o papel do sistema de comunicação científica, especialmente os periódicos, também é uma preocupação que aparece relacionada aos trabalhos sobre o produtivismo acadêmico. Isso porque os periódicos são o canal de publicação de artigos, que, por sua vez, são o principal produto quantificado no atual sistema de avaliação da educação superior. Ademais, a estratificação dos periódicos muitas vezes é transferida para os próprios artigos nas avaliações de programas, projetos, docentes e discentes, como no caso do Qualis Capes. Ou ainda, quando não ocorre a transferência direta da estratificação, a reputação que um periódico desfruta funciona como um impulsionador das citações e do prestígio para os artigos publicados em suas edições. Nesta seção examinaremos os trabalhos que deram centralidade para o estudo dessa temática.

O primeiro trabalho dessa categoria, de Falaster *et al.* (2016), buscou compreender quais os motivos de rejeição de artigos em periódicos, tomando por base questionários respondidos por 82 editores-chefes de periódicos da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Dentre os resultados identificados, destacam-se: a relação entre as pressões por publicação e o aumento nos índices de rejeição, pois a qualidade não estaria acompanhando a quantidade de artigos publicados; a falta de contribuição original dos trabalhos; e problemas nas seções metodológicas.

O segundo trabalho, de Deslandes e Maksud (2002), entrevistou 13 editores chefes e editores associados de periódicos da área da saúde coletiva. A percepção das autoras é de que os periódicos são um dos principais responsáveis por moldar o campo científico, principalmente quando rejeitam artigos, definindo o que não pertence a um determinado campo. Por sua vez, o produtivismo acadêmico estaria influenciando a forma como o campo científico é moldado, pressionando os editores, que precisariam lidar com o dilema que se impõe entre a defesa de um *ethos* científico (concepção mertoniana), e a necessidade de enfrentar as dinâmicas do campo (concepção bourdieusiana).

O trabalho de Deslandes e Maksud (2002) reforça a percepção identificada no trabalho examinado anteriormente de que o produtivismo acadêmico, ao aumentar a quantidade de trabalhos, mas não necessariamente a qualidade, conduz a um grande volume de artigos pouco originais. Para as autoras o aumento no volume de artigos modificou os processos dos periódicos, aumentando a divisão de trabalho, e a alienação em relação aos processos.

Editores mais antigos relatam que compunham listas com nomes de possíveis pareceristas a partir de uma rede de pares, mapeados nos vários espaços acadêmicos (congressos, fóruns, associações, *etc.*). Cada revista compunha seus bancos de pareceristas a partir do capital relacional dos seus editores associados, além de acrescentar os nomes dos próprios autores que ali publicaram. Mais recentemente, com o enorme crescimento da demanda, a rede de referência conhecida dos editores passa a não ser suficiente e as plataformas digitais são acionadas para auxiliar essa identificação a partir de amplas bases bibliográficas ou consultas a empresas da área como a Publons (de propriedade da Clarivate Analytics, e dona da Web of Science). [...] Dialeticamente, com o crescimento quantitativo da demanda por publicações, as relações qualitativas entre editores e pareceristas são modificadas, migrando de um modelo de controle artesanal das relações, assentado nas redes acadêmicas e pessoais do editor, para outro impessoal, ancorado na *big data* das bases de indexação e de bancos de pareceristas (Deslandes; Maksud, 2002, p. 7).

Deslandes e Maksud (2002) acrescentam ainda que, de acordo com a percepção dos editores entrevistados, antigamente existia uma preocupação didática maior em relação ao acompanhamento e o refinamento dos artigos antes da publicação. Atualmente, com o crescimento do volume de artigos esse cuidado já não ocorreria da mesma forma.

O estudo de Magnin *et al.* (2020) também realiza considerações a respeito dos desafios para o sistema de comunicação científica nacional, como a falta de celeridade e qualidade nos processos de avaliação de trabalhos. Entretanto, os docentes ponderam que, apesar da evidente necessidade de melhorar-se a qualidade das avaliações e dos processos dos periódicos, poucos docentes conseguem dedicar-se ao processo de editoria e avaliação de forma satisfatória, uma vez que consideram as condições de trabalho precárias.

3.1.1.3 Percepções e práticas da academia em relação ao produtivismo acadêmico

Esta categoria foi a mais desafiadora pois de certa forma os trabalhos aqui reunidos foram classificados por exclusão em relação às outras categoriais. Examinando

esses trabalhos, acreditamos que eles podem ser considerados como trabalhos que apresentam considerações diretas ou debatem práticas de resistência ao produtivismo acadêmico, a partir de uma perspectiva mais geral do que os trabalhos das outras categoriais. Conforme afirmamos na introdução deste capítulo as categorias não são mutuamente excludentes, de forma que podemos encontrar percepções e práticas de resistência em relação ao produtivismo também em trabalhos de outras categoriais, entretanto, a diferença reside no fato de que as percepções e práticas identificadas nas outras categoriais está sempre subsumida a um tema maior e bem delimitado, como a formação dos estudantes, o desafio dos sistemas de comunicação científica, *etc.*; e os trabalhos classificados nessa categoria são percepções diretas, como sentimentos de justiça e injustiça quanto ao sistema de avaliação da Capes, propostas de práticas alternativas de resistência, *etc.*

O primeiro trabalho classificado nessa categoria, de Vieira *et al.* (2020), investiga a percepção de docentes em relação à avaliação da Capes. Com base em questionários aplicados junto a 21 docentes do curso de Engenharia de Produção de uma universidade pública federal, dos quais 15 atuavam na pós-graduação, o estudo identificou que apesar de a insatisfação em relação ao sistema avaliativo da Capes, são expressivos os números de docentes que o consideram satisfatório, o que de certa forma é um resultado que contraria o senso comum. Para ser mais preciso, o sistema de avaliação da Capes foi considerado como: injusto e opressivo por 42,1% dos docentes; dentro da normalidade, não considerando injusto por 17,6% dos docentes; consistente e necessário para avaliação do programa por 29,4%; e, não conhecem ou não desejam opinar por 11,8% (Vieira *et al.* 2020, p. 11). Portanto, ao somar aqueles que consideram dentro da normalidade e aqueles que consideram consistente, tem-se um total de 47% dos respondentes, ou seja, uma maioria dentre os respondentes.

O segundo estudo dessa seção, realizado por Magnin *et al.* (2020), entrevistou 13 docentes de programas de pós-graduação em Administração, que foram identificados como os pesquisadores da área que mais publicaram durante o período de 2015-2017. A pesquisa corrobora a ambiguidade presente na percepção dos docentes em relação à avaliação da Capes, ao encontrar posicionamentos críticos, mas também posicionamentos que naturalizam o processo avaliativo.

De acordo com Magnin *et al.* (2020), os docentes que responderam à pesquisa se mostraram surpresos por estarem entre os mais produtivos da área, apesar de chegarem a publicar 6 artigos ou mais em um único ano. A percepção desses pesquisadores é de que as publicações são uma consequência do seu esforço, e a maioria afirmou não priorizar as publicações, apesar das publicações aparecerem como aspectos centrais quando falam sobre suas metas e objetivos. Um dos professores também afirma que o produtivismo não seria eficiente em termos de publicações, pois ao enviar para os periódicos vários trabalhos de baixa qualidade, o retrabalho exigido acabaria não compensando.

Magnin *et al.* (2020) também procuraram identificar os fatores que contribuíram para que os docentes tivessem altos índices de publicação, dentre os quais destacaram: participação ou liderança em grupos de pesquisa; pressão exercida sobre os pós-graduandos; perfil do pesquisador/guerreiro; alimentação da “linha de produção”, do “pipeline” (de artigos); e parcerias nacionais e internacionais.

Entre os resultados apresentados em Magnin *et al.* (2020), também foram identificados desafios enfrentados pelos docentes em seus relacionamentos inter-relacionamentos pessoais e institucionais. Sobre os inter-relacionamentos pessoais os autores apontam os atritos com os pares como um grande desafio, atribuindo o problema à concorrência interna e atitudes como “pessoas ciumentas, que criam problema, que atrapalham, que puxam o tapete, chantagem interna” (MAGNIN *et al.*, *ibid*, p. 287). Os autores também mencionam o paroquialismo como um problema, que gera endogenia, ao se criarem grupos que somente citam aqueles que participam do mesmo círculo. Ademais, a despeito das críticas ao sistema de avaliação atual, existiria um antagonismo entre os docentes que se sentem prejudicados pelo sistema de avaliação, e que se recusam a entrar no “jogo”; e aqueles que se dedicam a alcançar as metas estabelecidas, mesmo ao custo do seu bem-estar. Os lados se sentiriam mutuamente injustiçados diante das críticas recebidas, e atribuem a responsabilidade pela situação atual à atitude do outro.

Sobre os inter-relacionamentos institucionais, Magnin *et al.* (2020) afirmam que os docentes enxergam as tarefas administrativas como tarefas não agregadoras, por desviarem o docente do foco principal que seria a produção de artigos, levando a um afastamento da dimensão coletiva e política da universidade.

Outro estudo classificado nesta categoria, conduzido por Severiano Jr. *et al.* (2021), procurou compreender a relação entre a imersão em processos sociais de

influência e o produtivismo acadêmico, a partir de um estudo baseado em técnicas mistas (qualitativo e quantitativo), em programas de pós-graduação em Administração situados nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, e Rio Grande do Sul. Os principais resultados da pesquisa identificaram a existência de correlação positiva entre o aumento do volume de produção dos programas e dos pesquisadores individuais, sugerindo que ocorre uma pressão institucional sobre os professores para o aumento de sua produtividade. Os autores também sugerem que existiria ainda uma pressão interinstitucional, uma vez que, quando os programas de maior nota aumentam sua produção, os demais programas tendem a buscar seguir os mesmos caminhos dos programas mais bem avaliados.

Severiano Jr. *et al* (2021) também identificaram que os pesquisadores desses programas mantêm uma densa relação de coautorias entre si, o que sugere a importância de uma forte rede de conexões para o aumento do número de citações. Ademais, os pesquisadores tendem a publicar com coautores com os quais já publicaram anteriormente, o que sugeriria que a força das parcerias tornaria menos custosos os esforços de produção científica. Entretanto, reforçando o que foi identificado no estudo anteriormente apresentado nesta seção, os pesquisadores também alertam para o papel dos “coleguismos”, que incluem a utilização de proximidade com editores de revistas de estratos altos para facilitar publicações. Por fim, identificam que o volume de publicações varia de acordo com o quadriênio da avaliação da Capes, com um maior volume de publicações ocorrendo nos primeiros dois anos.

3.1.1.4 Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador

Dentre os trabalhos que foram construídos com dados primários, esta categoria foi a que teve mais trabalhos classificados em nossa amostra, 6 no total. Entretanto, não classificamos artigos nessa categoria dentre aqueles que trabalharam com dados secundários. Essa constatação sugere uma diferença em relação ao tratamento de pesquisas quando buscam produzir dados primários ou quando trabalham reflexivamente sobre dados secundários.

O primeiro artigo examinado nessa seção é o trabalho de Borsoi e Pereira (2013), que investigou a relação entre a intensificação do trabalho do professor-pesquisador, e o

sofrimento e o adoecimento de diversos docentes de programas de pós-graduação da Ufes. O artigo coletou dados a partir de questionários respondidos por 98 professores-pesquisadores, e 18 entrevistas qualitativas com professores-pesquisadores.

Borsoi e Pereira (2013) destacam a importância de estabelecer-se umnexo causal entre o adoecimento e a intensificação do trabalho. Essa questão também é relevante para todos os trabalhos classificados nessa categoria, uma vez que se trata da premissa fundamental. Borsoi e Pereira (*ibid*) apontam como principal evidência da relação causal entre a intensificação do trabalho e o adoecimento os depoimentos de professores-pesquisadores que após reestruturarem sua forma de lidar com o trabalho, diminuindo a autocobrança, relataram melhoria expressiva em sua qualidade de vida, melhoria da saúde, e até mesmo o abandono da necessidade de medicação. Portanto, apesar das cobranças externas não mudarem, a atitude relatada pelos professores-pesquisadores que rejeitaram a carga excessiva de trabalho, evidenciaria a relação entre o sofrimento, o adoecimento, e a intensificação da carga de trabalho.

Ao mostrarmos que reduzir a carga de trabalho e reservar tempo para o descanso e a vida social e familiar foram fatores decisivos para que os professores pudessem amenizar o sofrimento, ou mesmo recuperar seu estado de saúde, sinalizamos que há uma relação efetiva entre aspectos da situação laboral e o processo de adoecimento entre docentes universitários (Borsoi; Pereira, 2013, p. 1221).

Borsoi e Pereira (2013) também sugerem em sua pesquisa que a necessidade de ser produtivo cientificamente não é isoladamente o fator que causaria adoecimentos, pois a produção científica é vista como algo necessário, e até mesmo desejado, pelos professores-pesquisadores. O problema central seria que a necessidade e o desejo de ser produtivo cientificamente esbarra no excesso de funções atribuídas ao professor-pesquisador – docência, orientações, participações em bancas, avaliações para periódicos, *etc.* –, impossibilitando a execução satisfatória das pesquisas. Portanto, a cobrança excessiva por publicações afeta o trabalho dos professores-pesquisadores pelo sentimento de improdutividade que ocorre mesmo quando os professores-pesquisadores sabem que são produtivos. Ou seja, a insatisfação encontrar-se-ia em relação à questão tempo x volume de trabalho, e não nas tarefas em si.

O dilema entre estar em uma profissão que desejam, e o sofrimento e o adoecimento crescentes na profissão de professor-pesquisador também emerge na pesquisa de Bernardo (2014), que realizou entrevistas reflexivas com 4 professores-

pesquisadores. O apreço que os professores-pesquisadores exercem pela sua profissão é unânime, entretanto, a precariedade subjetiva e o desgaste mental, consequência de fatores relacionados ao conceito de poder político exercido sobre a profissão, que envolvem a “ameaça” (perda salarial e perda de prestígio na comunidade científica), a “administração de práticas sociais” (metas de produção), e a “legitimação” (discurso da responsabilidade social), seriam fontes de sofrimento e adoecimento. Somam-se a esses fatores as responsabilidades assumidas com as atividades dos programas e compromissos como: a finalização de orientações; o medo de não conseguir atender às exigências crescentes; e os compromissos políticos pessoais como o de promover um ensino emancipador.

Resultados semelhantes também foram apresentados por Leite (2017), que em sua pesquisa entrevistou 55 docentes, e identificou que a intensificação do trabalho foi apontada como um dos principais fatores de sofrimento e adoecimento. Para Leite (*ibid*, p. 212) três categorias relacionados com a intensificação do trabalho destacar-se-iam como antecedentes ao sofrimento e ao adoecimento: o esgotamento emocional – ausência de energia, acompanhada de sentimento de esgotamento emocional–; a falta de realização profissional – sentimento de inadequação pessoal e profissional, que se reflete em uma tendência do trabalhador de autoavaliar-se de forma negativa; e a despersonalização – endurecimento afetivo ou insensibilidade emocional, que se reflete em tratar estudantes e colegas como objetos, “coisificar” as relações.

Hoffmann *et al.* (2018) entrevistaram 6 professores-pesquisadores com enfoque nos efeitos do produtivismo no autoconceito profissional, seus resultados reforçam a percepção dos professores-pesquisadores de que o trabalho nas universidades tem se intensificado. Ademais, acrescentam novas observações sobre a problemática, como as ideias de que os professores-pesquisadores são resignados e aceitam passivamente essa nova realidade; de que existe uma fragmentação na avaliação da Capes, que valoriza excessivamente o artigo acadêmico, deixando de lado o ensino e a extensão; de que a fragmentação na avaliação da Capes se reflete no autoconceito profissional, supervalorizando o papel do pesquisador, e diminuindo o valor daqueles que têm um perfil de ensino e/ou extensão; e de que a realização profissional dos professores-pesquisadores está muito relacionada ao sucesso dos estudantes com quem trabalharam.

Em pesquisa de caráter quantitativo, o estudo de Hoffmann *et al.* (2019), com questionário aplicado para 251 docentes brasileiros e 75 docentes portugueses, buscou avaliar as relações de prazer e sofrimento do trabalho dos docentes. Os resultados reforçam as pesquisas supracitadas quanto à compreensão dos docentes de que a profissão tem sofrido uma intensificação do trabalho, levando a altos custos afetivos, físicos e cognitivos, com destaque para os custos cognitivos, e aos fatores: desafios intelectuais, esforço mental, e concentração mental. Os resultados também reforçam a ideia de que os docentes enfrentam um dilema em sua profissão, precisando lidar com a ambivalência entre a realização profissional – compreendido na pesquisa por identificação e gratificação do sujeito pelo trabalho que realiza –, e o esgotamento profissional – compreendido na pesquisa como situações de sofrimento, insegurança, sobrecarga e estresse –. Ademais, o fator organização do trabalho – compreendido na pesquisa por ritmo de trabalho acelerado, pressão por tempo de execução, tarefas repetitivas, cobrança e fiscalização de resultados –, foi apontado como um dos fatores mais problemáticos no trabalho docente.

Teixeira *et al.* (2020) procurou avaliar a percepção de pressão por publicações com a satisfação e o estresse no trabalho de docentes de pós-graduação, o estudo quantitativo contou com 64 respondentes, e foi realizado a partir de questionários. A pesquisa de Teixeira *et al.* (*ibid*, p. 5) identificou que os maiores fatores de insatisfação em relação ao trabalho docente foram: “o salário em relação à experiência e à responsabilidade”, “a estrutura organizacional”, e “o volume de trabalho”. Ademais, 85% dos docentes estavam em situação de desequilíbrio, o que sugere estresse laboral, e 23,4% foram classificados como alto comprometimento excessivo, entendido como “[...] uma via subjetiva de esforço”, “[na qual] participantes com essa característica tendem a subestimar as demandas de trabalho e superestimar suas estratégias de enfrentamento, refletindo em esforço excessivo combinado com o desejo de reconhecimento e estima” (Siergist *et al.*, 2004 *apud* Teixeira *et al.*, 2020, p. 8).

Entretanto, a pesquisa de Teixeira *et al.* (2020) não identificou associação estatisticamente significativa entre a pressão por publicações e a insatisfação no trabalho, sugerindo que a gratificação da carreira docente supera a percepção negativa das cobranças por metas. O que reforça a ideia do dilema vivido pelos docentes entre o apressamento por sua profissão, e a insatisfação quanto ao contexto do produtivismo acadêmico.

Por outro lado, a pesquisa identificou associação entre o fator denominado de alto comprometimento excessivo e a percepção de pressão por publicações, ou seja, docentes que possuíam essa característica também possuíam a percepção de serem mais cobrados por publicações.

3.1.2 Artigos que trabalharam com dados secundários

Nesta subseção apresentaremos de forma sintética os artigos que trabalharam com dados secundários, ou desenvolveram seus trabalhos como ensaios reflexivos, procurando apresentá-los organizadamente a partir das categorias propostas.

3.1.2.1 A formação de futuros professores-pesquisadores

Consideramos que quatro artigos colocaram a problemática da formação de professores-pesquisadores como tema de central de suas reflexões, que serão examinados nesta seção.

O primeiro trabalho, de Vosgerau *et al.* (2017), examina documentos relacionados às políticas públicas para a educação superior, reforçando a centralidade da Capes como responsável pelo aperfeiçoamento do ensino superior. Quanto à expansão do sistema de ensino superior, com base nos PNPG (Planos Nacionais de Pós-Graduação), destacam que as políticas da educação superior foram implementadas de forma a desprestigiar a formação didático-pedagógica abrangente dos docentes, direcionando o enfoque com muita ênfase para a pesquisa. Existiria uma crença adjacente às políticas da educação superior de que a competência em pesquisa é o suficiente para exercer os demais papéis exigidos dos professores, como o ensino e a extensão.

Para Vosgerau *et al.* (*ibid*), o caráter produtivista da pesquisa estaria afastando os docentes do seu papel social, de intelectuais, envolvidos com os problemas sociais nacionais, e com a formação dos futuros professores-pesquisadores. O enfoque em pesquisa também estaria afastando os docentes de uma agenda social mais ampla,

promovendo o autodidatismo, que foi tão combatido durante as décadas de 1920-1930, por pensadores como Anísio Teixeira. Por tanto, seria necessário o resgate do papel do docente como intelectual, e da sala de aula como espaço privilegiado para o debate dos problemas nacionais.

O próximo artigo examinado questiona os impactos na formação dos estudantes de pós-graduação na área da Saúde. De acordo com Santos e Sampaio (2017), o momento político após o *impeachment*, em 2016, levou a uma radicalização das ideologias neoliberais de defesa de um Estado mínimo. Por consequência, as políticas da área da Saúde, como o Sistema Único de Saúde, passaram a ser fortemente atacadas pelo governo de então. Para Santos e Sampaio (*ibid*), esse processo somente foi possível pois a educação praticada nas pós-graduações da área tem historicamente focado nos aspectos técnicos e biomédicos, em detrimento dos aspectos sociais voltados para uma educação emancipatória.

Santos e Sampaio (2017) defendem a importância de uma educação cidadã na área da Saúde, que compreenda os determinantes sociais adjacentes aos principais problemas de saúde da população nacional, e a necessidade de uma Reforma Sanitária Brasileira. Destacam ainda a importância do papel contra-hegemônico que historicamente os estudantes desempenharam, mencionando eventos ocorridos recentemente como o *Occupy Wall Street*, a Primavera Árabe, e, no Brasil, os as manifestações de 2013.

Para Santos e Sampaio (2017), o sistema de educação superior é atualmente orientado pelo produtivismo acadêmico, pelas necessidades mercadológicas, a partir de uma ideologia neoliberal, que solapa a democracia. Portanto, defendem a necessidade de uma educação emancipadora, voltada para a compreensão dos determinantes sociais da saúde, que forme professores-pesquisadores cidadãos, capazes de atuar socialmente para melhorar conscientemente as condições de vida dos brasileiros, especialmente as camadas mais pobres da população.

O trabalho de Silva (2019), embora também enfoque em outros temas, possui reflexões expressivas a respeito dos efeitos do produtivismo acadêmico na formação dos futuros professores-pesquisadores. O artigo realiza reflexões sobre o produtivismo acadêmico em três níveis:

- a) Governamental: no qual o Estado assume um papel de gestor e auditor do desempenho do sistema de educação superior, por meio de entidades como o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação, a Capes, e o CNPq. A partir de sistemas de *rankings*, políticas de incentivo à publicação, indicadores de classificação de periódicos, avaliação de projetos, avaliações de desempenho, e concessão de recursos;
- b) Institucional: pela pressão exercida pelas universidades, departamentos, e programas de pós-graduação, que desejam posicionar-se competitivamente nos *rankings* acadêmicos;
- c) Individual: constatando-se os prejuízos para o bem-estar e a saúde dos professores e estudantes, e também injustiças que são cometidas contra indivíduos, como a exclusão de professores que contribuíram para a formação de gerações, mas que por adoecimento ou pela idade acabam perdendo produtividade.

Para Silva (2019), a relação entre pesquisa e ensino é um aspecto crucial para o problema do produtivismo acadêmico, especialmente pelo viés existente que supervaloriza a pesquisa em detrimento do ensino. Que ocorreria pela facilidade de mensurar resultados, e pela potencialidade de visibilidade da pesquisa. Dessa forma, o sistema tenderia à formação de pesquisadores, invisibilizando outras dimensões da docência, e os diversos papéis assumidos pelos docentes, como professor, orientador, gestor, avaliador e pesquisador. Por consequência, criar-se-ia um ciclo vicioso, de professores-pesquisadores focados somente na pesquisa, incapazes de estimular e auxiliar a formação integral dos futuros professores-pesquisadores, que retroalimentarão o sistema produtivista.

O último artigo classificado nessa categoria é o trabalho de Vieira *et al.* (2021), neste ensaio os autores partem da perspectiva das instituições de ensino como espaços de reprodução social, a partir do conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado, de Althusser, em diálogo com a teoria de outros autores, debatem como o produtivismo acadêmico tem influenciado o processo de seleção de novos estudantes, por meio de seus processos internos, por exemplo, por meio dos processos seletivos, levando à perpetuação de uma ideologia hegemônica que coaduna com os valores da sociedade capitalista na qual as universidades estão inseridas.

3.1.2.2 Desafios para o sistema de comunicação científica nacional

O primeiro artigo classificado nesta categoria em nossa amostra debate os efeitos do produtivismo acadêmico para os processos organizacionais dos periódicos. Kuhlmann Jr. (2014) inicialmente coloca em debate o próprio conceito de produtivismo, ora compreendido como uma resposta às exigências de publicação, ora compreendido como o próprio processo de avaliação quantitativo, e ora como resultado da ideologia econômica dominante. Sem negar que o processo de avaliação causa distorções, Kuhlmann Jr. (*ibid*) defende que o produtivismo acadêmico deve ser entendido a partir de um cenário mais amplo.

Para Kuhlmann Jr. (2014), as publicações de artigos são parte fundamental do processo científico, não se tratando somente de publicização dos resultados, mas do próprio processo de desenvolvimento e validação das pesquisas. Apesar de reconhecer que o grande volume de artigos submetidos, muitos deles com baixa qualidade, atrapalham o processo de avaliação, Kuhlmann Jr. (*ibid*) não considera o processo de avaliação ou a pressão por publicações os fatores determinantes do produtivismo acadêmico.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2014), o processo de avaliação nos periódicos possui muitos desafios, como a necessidade de se tomarem decisões justas e imparciais, respaldada pelas políticas editoriais das revistas e a consecução de bons pareceres. Entretanto, para Kuhlmann Jr. (*ibid*) a submissão responsável é uma tarefa que ultrapassa o trabalho realizado pelos periódicos, em muito dependente da conduta ética dos pesquisadores, evitando as coautorias indevidas, os autoplágios e plágios, o fatiamento abusivo de pesquisas, *etc.*

Kuhlmann Jr. (2014) defende que as instâncias que precedem às publicações, programas, orientações, bancas, *etc.*, deveriam contribuir para aferir a qualidade dos artigos antes que fossem submetidos. Adotando medidas que visassem combater o produtivismo, voltados para fomentar a integridade das pesquisas e a valorização da formação dos discentes.

Outro trabalho classificado nessa categoria realiza reflexões a partir da posição da pesquisadora à frente da editoria de um importante periódico, quanto a partir da posição

dentro da indexadora de periódicos SciELO. Rego (2014) afirma que as áreas das Ciências Sociais e Humanas representam atualmente um número expressivo dos periódicos indexados na SciELO, o que evidenciaria um esforço das áreas para melhorar a qualidade da produção científica. Entretanto, o crescimento exponencial de solicitações de pedidos de inclusão de revistas das áreas de Ciências Sociais e Humanas na base indexadora tem apresentado baixa qualidade.

Após sucessivas e variadas oportunidades de examinar minuciosamente o conjunto de periódicos submetidos, constatamos que a maioria dos que se candidatam são visivelmente frágeis e imaturos. Podem variar em termos de procedência, formato, missão editorial, fontes de indexação, *etc.*, mas se assemelham num único aspecto, muito preocupante, diga-se de passagem: muitos parecem ter sido organizados às pressas, premidos pela urgência, para atender inúmeras cobranças dos órgãos governamentais das agências de fomento (Rego, 2014, p. 332).

A partir de sua experiência como editora em um dos principais periódicos na área da Educação, Rego (2014) enumera diversas melhorias que têm sido implementadas no periódico para enfrentar os desafios e melhorar a qualidade das publicações. Para enfrentar o desafio do aumento no volume de submissões realizaram a ampliação da comissão de editores e do banco de pareceristas *ad hoc*, o aperfeiçoamento dos processos, adoção do sistema de submissões do SciELO, a adoção publicações *ahead of print*, e a criação da função de coeditor. Ademais, o periódico busca enfrentar o desafio de publicar textos de excelência acadêmica, e o desafio da internacionalização, para os quais tem estabelecido metas.

Entretanto, para Rego (2014) não basta a melhoria dos processos, e nem mesmo a responsabilização pessoal dos pesquisadores pelas más condutas, seja pela via educativa ou pela via punitiva, faz-se necessário uma mudança mais ampla no modo de produção da ciência. Para Rego (*ibid*) seriam necessárias ações coletivas mais amplas, como movimentos coletivos de editores de periódicos, assim como de outras áreas da academia, visando quebrar o ciclo do produtivismo e melhorar a qualidade da produção científica.

O artigo de Silva e Pires (2014) resgata a história dos 25 anos da revista *Mortivivência*, da área da Educação Física, rememorando sua trajetória desde seu surgimento, no final da década de 1980, na Universidade Estadual do Sergipe, até os dias atuais na Universidade Federal de Santa Catarina. De acordo com Silva e Pires (*ibid*), desde seu surgimento a revista sempre se propôs a ter uma linha editorial crítica e criativa, abrindo espaços para a publicações de ilustrações, charges, poemas, *etc.*, e buscando

pensar as reais necessidades dos indivíduos e da sociedade. A trajetória da revista foi cheia de desafios, que acompanharam os próprios desafios nacionais após a democratização, como as crises econômicas, os resquícios do pensamento conservador-militar, e as políticas globais neoliberais. Ademais, tratava-se de uma época na qual as revistas eram publicadas de forma impressa, o que exigia mais recursos do que as publicações atuais.

De acordo com Silva e Pires (2014), a primeira fase da revista foi marcada pela criação de um espaço editorial aberto, pelo qual pudesse circular conhecimento crítico e participativo, embora, os autores afirmem que fosse uma época na qual o periódico contava com pouca consistência teórica do conselho editorial, e intenso engajamento político com movimentos sociais de esquerda. Ao chegar na UFSC, em 1993, a revista apresentava diversas dificuldades quanto ao seu financiamento, à sua periodicidade, ao corpo editorial, à indexação; por outro lado, possuía reconhecimento e consolidação nacional. A parceria com professores da UFSC foi essencial para que a revista conseguisse financiamento do CNPq, e a parceria com a editora da UFSC auxiliou a tornar os processos da revista mais profissional. Entretanto, algumas crises levaram a editora da UFSC a encerrar as parcerias com a maioria dos periódicos. Nessa época a revista teria passado por uma crise severa, que somente foi contornada ao ser apresentada pela opção da publicação digital.

Entretanto, no final da década de 2010, de acordo com Silva e Pires (2014), com a intensificação das políticas de avaliação da Capes, o periódico precisou passar por novas reorganizações para cumprir as exigências do Portal da BU da UFSC, que exigia um padrão mínimo equivalente às revistas classificadas no estrato B2 da Capes. Para Silva e Pires (*ibid*) as cobranças sobre as áreas e os programas têm se acentuado nos últimos anos, e o destaque que os periódicos assumem no modelo avaliativo também eleva a cobrança sobre eles. Os autores não são contra a avaliação da Capes, entretanto, acreditam que são necessárias regras mais claras, e parâmetros mais legítimos para as avaliações. Ademais, destacam a pouca valorização do trabalho editorial, o que consideram uma contradição pela importância que os artigos possuem no modelo atual.

O artigo de Domingues (2014) traz um expressivo resgate histórico do desenvolvimento do sistema de comunicação científica mundial, iniciando com os surgimentos dos primeiros periódicos, na Inglaterra, no século XVII, que também abriram

caminho para os processos de revisão editorial (*editorial review*) e por pares (*peer review*), passando pela expansão do modelo de periódicos no século XIX, até a chegada das métricas e indicadores da produção científica no século XX, era da *big science*.

Para Domingues (2014), o ponto de virada foi o relatório Vannevar Bush, de 1945, encomendado pelo presidente Roosevelt, que foi responsável por estabelecer diretrizes para o investimento público em ciência no pós-guerra, e por modificar as relações entre ciência, governo e mercado. Dentre as principais transformações iniciadas na ciência, destacam-se:

- a) A fusão entre ciência, indústria e governo (Estado): marca a passagem de uma ciência acadêmica para uma ciência industrial, que se aproxima dos interesses prosaicos e os negócios humanos;
- b) A distinção entre ciência pura e aplicada perde nitidez: a ciência industrial promove a tecnociência;
- c) O conhecimento se torna um grande negócio: com o aumento dos investimentos e dos riscos também passa a ser esperado da *Big Science* retornos (lucros).

Para ter-se ideia do crescimento no investimento em ciência, de acordo com Domingues (2014), da década de 1940 ao ano 2000, descontada a inflação, o valor de investimento do governo dos EUA em ciência passou de U\$70 milhões/ano para U\$264 bilhões/ano.

Refletindo sobre as consequências da *Big Science* para a produção científica, Domingues (2014) afirma que a fusão do conhecimento e da indústria acabou por submeter a ciência e a pesquisa às leis de mercado e aos modos de gestão da indústria capitalista. Destaca ainda o crescimento do número de pesquisadores que foi acompanhado pelo crescimento do número de periódicos e de publicações, ademais, destaca a concentração dos periódicos em grandes editoras, efeito que atribui à Lei de Bradford e ao Efeito Mateus. Relacionando esses efeitos ao produtivismo acadêmico:

Não é preciso muito para mostrar que a alma do taylorismo acadêmico é o “publique ou pereça”. Trata-se de um princípio agônico, baseado no tudo ou nada dos jogos perigosos de vida e morte, como nas antigas ordálias. Seus principais traços, *modus operandi*, e resultados são amplamente conhecidos. Por um lado, transforma a produção intelectual em um grande certame, como nos *play-offs*, dividindo o mundo entre vencedores (produtivos) e derrotados (improdutivos). Ademais, promove a troca da qualidade pela quantidade, a profundidade pela velocidade e o mérito pela performance (índice de impacto). E por toda parte instala o tempo acelerado, mede o talento pelo produto e leva

ao produtivismo ou à produção pela produção como valor e atitude. Por outro lado, quanto aos resultados, o taylorismo acarreta o fim da criatividade e da fantasia, trocando a invenção e o risco pelos relatórios e pelo controle, uma consequência é a estandardização e a burocracia nos processos, cujos efeitos negativos são lamentados e ao mesmo tempo buscados com insistência e sofreguidão. Outra consequência é o conservadorismo: ninguém arrisca nada; passamos a maior parte do tempo fazendo relatórios, administrando a carreira e fabricando artigos do que desenvolvendo a pesquisa e cultivando o intelecto (Domingues, 2014, p. 239).

Domingues (2014) defende iniciativas que podem auxiliar na superação do produtivismo acadêmico, como movimentos defensivos como o *Slow Science*, e movimentos de reforma como o F1000Research, que defende o *post-publication peer review*. E outras iniciativas reformistas como o sistema híbrido que em fases posteriores da avaliação abre o anonimato entre avaliadores e autores, ou ainda as revistas que têm publicado seus artigos em acesso livre, permitindo ainda o *feedback* da comunidade de leitores, abrindo seções para debates e comentários.

O trabalho de Patrus *et al.* (2015) debate os efeitos que o produtivismo acadêmico poderia ter sobre a solidariedade acadêmica que permeia os processos de avaliação de artigos, participação de bancas, avaliação de listas e revistas para compor o Qualis, avaliação de programas de pós-graduação, participação em editorias de revistas, participação nas atividades administrativas dos programas, organização de eventos acadêmicos, *etc.*, e para a qual a revisão por pares seria o paradigma exemplar. A solidariedade seria composta por três elementos principais, a totalidade, a coesão, e a cooperação. Dessa forma, define, “[...] para a solidariedade acadêmica, podemos falar em relações cooperativas no âmbito das universidades que promovem a coesão da academia, ou seja, a consolidação de uma rede de colaboração voluntária que dá sustentação ao fazer acadêmico” (Patrus *et al.*, 2015, p. 11).

De acordo com Patrus *et al.* (2015) diante do problema do produtivismo acadêmico, e relacionando-o à avaliação da Capes, existiriam grupos com posicionamentos favoráveis e contrários, e ambas as posições apresentariam problemas:

Se, por um lado, a regulação de natureza burocrática e impessoal pode levar a distorção de avaliação em função de, por exemplo, relatórios ou formulários mal preenchidos, de outro, avaliações de natureza qualitativa podem levar ao clientelismo, em que demandas com maior poder de influência tendem a ser atendidas (Patrus *et al.*, 2015, p. 13)

Portanto, a perspectiva de Patrus *et al.* (2015) seria a de que esse imbróglio estaria longe de resolver-se, e o risco seria a perda da solidariedade acadêmica, que já poderia

ser observada em atitudes como a de evitar outras atividades colaborativas para poder dedicar-se a produção de artigos, ou ainda submeter artigos rejeitados para outro periódico sem ao menos considerar as observações feitas pelos avaliadores. Patrus *et al.* (*ibid*, p. 13) mencionam a possibilidade de melhorar a pontuação dessas outras atividades junto à avaliação da Capes, como forma de manter a participação dos docentes em outras atividades, entretanto, ponderam se essa “mercantilização da solidariedade” já não seria o próprio fim da solidariedade.

Em outro estudo sobre o problema do produtivismo acadêmico, com enfoque no papel do sistema de produção e comunicação científica, Kuhlmann Jr (2015) reforça seu posicionamento de que o produtivismo acadêmico, considerado como a avaliação demasiadamente quantitativa que pressiona os pesquisadores a publicar relacionada ainda à reação ao processo avaliatório desse tipo por parte dos pesquisadores — seja por adesão ingênua aos parâmetros, ou mal intencionada —, não pode ser considerado culpado por todas as mazelas da pós-graduação:

As críticas ao produtivismo acadêmico, mesmo que em alguns momentos traga argumentos mais frágeis, soam como plausíveis, pois tocam em questões que nos ferem e que interferem na atividade da pesquisa. Mas as inconsistências acabam por enfraquecer e diluir o debate sobre a política de avaliação. Da mesma forma que se faz com o neoliberalismo, em que tudo seria culpa daquele adjetivo, aqui o risco seria tomar o produtivismo como responsável por todas as mazelas da produção de pesquisa e das publicações decorrentes (Kuhlmann Jr., 2015, 842)

Kuhlmann Jr. (2015) resgata então a história do periódico como meio para a divulgação científica, desde os primeiros periódicos no século XVII, resgatando seu propósito de manter uma elite informada sobre os avanços científicos, especialmente com resenhas de obras recém-publicadas. Passando pelo século XIX quando se ampliou o espectro de publicações, e elas também começaram a especializar-se, também nessa época se tornaram um veículo para a divulgação de resultados de pesquisas. Chegando aos dias atuais, com o surgimento do grande oligopólio das revistas internacionais, e seu embate contra outros modelos de acesso livre. Para Kuhlmann Jr. (*ibid*) aqui se encontra um importante dilema: de um lado a necessidade de profissionalização dos periódicos de acesso livre para poderem fazer frente às grandes editoras, de outro os limites dessa profissionalização para que não percam autonomia.

O ponto de vista de Kuhlmann Jr. (*ibid*) é de que não basta atribuir ao processo de avaliação da Capes os problemas de qualidade da produção intelectual de hoje, o

problema é mais amplo, e sempre esteve presente no sistema de ensino superior, especialmente em momentos em que esse ampliou seu acesso. Dessa forma, o esforço conjunto da instituição acadêmica e suas diversas organizações seria fundamental para superar o problema da qualidade nas pesquisas.

O trabalho de Zuin e Bianchetti (2015) chama a atenção para o caráter midiático do sistema de avaliação da produção científica atualmente, destacando o papel da transformação digital, e da cultura digital, para esse processo. Nesse contexto, o FI (fator de impacto), indicador baseado no número de citações de um trabalho em um determinado período, ponderado pelo número de publicações de um pesquisador no mesmo período, seria revelador do caráter midiático do sistema de avaliação contemporâneo. A publicação em um periódico de grande impacto traria vantagens financeiras aos pesquisadores, defende:

Com efeito, a valorização atribuída a determinados artigos que impactavam mais do que outros, justamente por terem sido publicados em periódicos de maior FI, produziria benesses financeiras tanto para os autores — na forma de obtenção de maiores recursos materiais para o desenvolvimento de suas pesquisas, bem como pagamentos em dinheiro feitos pelos programas de pós-graduação das respectivas universidades —, quanto para as próprias instituições que se tornavam mais valorizadas do que outras e para os próprios periódicos, que recebiam mais pedidos de assinaturas, ao mesmo tempo que vendiam os *downloads* de seus artigos (Zuin; Bianchetti, 2015, p.741)

Portanto, a visibilidade acadêmica tornar-se-ia um fator de sucesso acadêmico, alimentando o mercado de publicações. Para Zuin e Bianchetti (2015), o que estaria em jogo nas negociações das publicações em periódicos com alta visibilidade, incluindo as opções *open access* nas quais a instituição ou o pesquisador pagam para que seu artigo fique acessível sem custos para a comunidade, seria a oportunidade de obter maior exposição para o seu artigo, e, conseqüentemente, ser mais citado. Ademais, além das formas tradicionais de exposição dos trabalhos, a era digital também teria proporcionado o poder dos algoritmos, que contribuem para reforçar a popularidade dos trabalhos mais citados. A consequência dessa cultura digital na qual ser imperceptível significa praticamente não existir seriam as más condutas, que consubstancia a prevalência da “aparência em relação à substância” (Zuin; Bianchetti, 2015, p. 744)

O trabalho de Pereira e Damiani (2015) debate a dificuldade do processo avaliativo, a partir dos dilemas enfrentados a partir das dimensões objetividade-subjetividade, adotado dois casos dos quais participaram como avaliadores com casos exemplares: o primeiro de um artigo para o qual deram um parecer rejeitando o trabalho,

e que teria sido publicado em outro periódico sem que nenhuma das correções tivesse sido aplicada; o segundo uma banca de qualificação na qual ocorreu uma forte divergência quanto à qualidade do trabalho apresentado com outro membro da banca. Pereira e Damiani (*ibid*) consideram que, em parte, esses problemas estão relacionados com o produtivismo acadêmico, que leva à produção de trabalhos com baixa qualidade, e avaliações aligeiradas. Entretanto, os autores relativizam sua própria posição, refletindo sobre a necessidade do diálogo com as subjetividades dos outros.

A perspectiva de Pereira e Damiani (2015) sobre o sistema de avaliação e produção científica é de que a expansão do sistema de ensino superior teve por consequência o aumento do número de programas, de pesquisadores, de artigos, e de periódicos. O sistema de comunicação científica teria acompanhado esse crescimento para dar vazão aos trabalhos produzidos, entretanto, as consequências seriam a queda da qualidade.

O primeiro caso que Pereira e Damiani (2015) exploram é o do artigo rejeitado, para eles estaria clara a falta de qualidade do trabalho em questão no momento da rejeição, entretanto, o trabalho foi aprovado sem nenhum ajuste em outro periódico. Pereira e Damiani (*ibid*) questionam então se o seu próprio parecer estaria equivocado, levantando a suposição de que o artigo não refletiria a qualidade do trabalho integral do qual derivou, o que os levou a julgar a qualidade como inferior, e o autor do trabalho a discordar da avaliação. Também aventam a possibilidade de uma ação de má fé, na qual o autor da pesquisa simplesmente tentou diversos periódicos até que algum aceitou seu trabalho. Entretanto, questionam se ao considerar que o periódico que aceitou o trabalho anteriormente rejeitado como realizando uma avaliação de menor qualidade, não estariam eles mesmos criando *rankings* e classificações similares àquelas que eles mesmos têm rejeitado.

O segundo caso explorado por Pereira e Damiani (2015, p. 830) diz respeito a uma forte divergência com outro avaliador em uma banca de qualificação. Para eles estava clara a falta de qualidade do trabalho, entretanto, a percepção foi oposta pelo outro avaliador, quase como se tivessem “lido trabalhos diferentes”. Pereira e Damiani (*ibid*) passam a refletir então sobre os desafios de navegar entre a subjetividade e a objetividade no processo de avaliação, sem que a sua própria objetividade acabe por querer impor-se à subjetividade alheia. A conclusão que chegam é que o melhor que podem fazer é

estarem abertos para o diálogo e a negociação, sem que isso signifique concordar com tudo que lhes é posto. Ademais, consideram que o trabalho de negociação de critérios de forma detalhada, de forma que seja possível circunscrever comunidades, é um aspecto importante para a avaliação. Muito embora reconheçam que essa circunscrição possa formar grupos coesos, e que gostariam de uma alternativa que permitisse maior valorização da pluralidade de ideias.

O último artigo classificado nesta subseção trata de uma resposta ao artigo de Kuhlmann Jr. (2014), debatendo questões levantadas, e procurando esclarecer pontos específicos de posicionamentos a respeito do produtivismo acadêmico. Os principais pontos questionados por Vilaça e Palma (2015), que foram mencionados no trabalho de referência, dizem respeito ao papel da publicação no sistema de avaliação da ciência nacional. Vilaça e Palma (*ibid*) defendem que em nenhum momento afirmam que publicar e publicizar a produção científica são uma mesma coisa, ao contrário, são aspectos diferentes, e ambos possuem importância na produção científica, ademais defendem que em nenhum momento se posicionaram contra a publicação de artigos. Outro aspecto mencionado diz respeito à questão quantitativa do processo avaliativo, os autores concordam com a posição de que não é somente o aspecto quantitativo que define o produtivismo, conforme explicam no trecho a seguir:

Os usos genéricos e hiperbólicos do termo produtivismo são, sem dúvida, indevidos. Em consonância com Kuhlmann Jr. (2014 [*apud* Vilaça; Palma, 2015]), pensamos que os números não podem ser tomados em absoluto para confirmar ou negar a existência do produtivismo. Para nós, um único artigo publicado apenas com o fim de aumentar a produtividade, ou o que Vilaça e Palma (2013 [*apud* VILAÇA; PALMA, 2015]) denominam de *acumulação de capital curricular*, bem como envolvendo plágio, autoplágio, coautoria fraudulenta ou qualquer outra má conduta científica já expressaria uma prática produtivista (Vilaça; Palma, 2015, p. 803)

Entretanto, Vilaça e Palma (2015) reforçam a importância do vínculo do produtivismo acadêmico com o modelo de avaliação da Capes, que foi relativizada no artigo de referência do debate, pois consideram que, apesar de não ser possível atribuir totalmente a responsabilidade à avaliação da Capes, uma vez que o fenômeno é bem mais antigo, o modelo de avaliação da Capes é responsável por reproduzir o fenômeno, por sua lógica unicamente quantitativa, que impede a aferição efetiva de qualidade das pesquisas acadêmicas. Por fim, reafirmam a importância de um trabalho mais amplo para a melhoria da qualidade das pesquisas produzidas.

3.1.2.3 Percepções e práticas da academia em relação ao produtivismo acadêmico

O primeiro trabalho classificado nessa seção debate os impactos da avaliação da Capes sobre a área da Saúde Coletiva. Para Loyola (2008), a prioridade conferida às linhas de pesquisa nas políticas de avaliação da educação superior, em detrimento de uma política institucional mais ampla para as áreas, levou à atomização e à autonomização das pesquisas, que passaram a ser coordenadas por grupos de pesquisa ou indivíduos. Ademais, a Capes, que inicialmente possuía características mais voltadas ao social, para a formação qualitativa, teria gradativamente se tornado mais quantitativa, seguindo a tendência do CNPq, consequência de um maior enfoque em pesquisa.

Para Loyola (2008), que presidiu a Capes, entre 1992-1994, conforme a informatização avançou, por consequência do próprio crescimento do sistema de ensino superior nacional, e o sistema internacional passou a valorizar mais as publicações em detrimento de outros produtos científicos, como os livros. O sistema de avaliação passou a valorizar mais os processos de comunicação científica do que os processos de produção científica. Para reforçar seus argumentos, Loyola (*ibid*) examina alguns periódicos da área de Saúde Coletiva, identificando uma tendência, conforme os processos de avaliação se tornaram mais quantitativos, as revistas também começam a privilegiar áreas mais quantitativas. Mesmo dentro da Saúde Coletiva, que possui fortes vínculos com as Ciências Sociais e Humanas, a Epidemiologia, que possui características mais quantitativas, e que utiliza muito o apoio de *softwares* que agilizam suas pesquisas, passou a ganhar cada vez mais espaço frente às subáreas mais qualitativas. Ademais, as diretrizes da Grande Área da Saúde são dominadas por campos de maior prestígio como a Medicina, que imporia processos mais alinhados às suas próprias concepções científicas. Dessa forma, para Loyola (*ibid*) o caminho seria repensar a avaliação da área da Saúde Coletiva, de forma a torná-la mais democrática, a partir da realidade da saúde do país, e não em relação à critérios internacionais de avaliação da comunicação científica.

O segundo estudo se posiciona de forma divergente do posicionamento geral crítico em relação à avaliação da Capes. Para Macedo e Sousa (2010, p. 167), representantes à época da publicação do artigo da área da Educação na Capes, existiria um perigo de uma “nostalgia restaurativa”, que seria enganadora ao idealizar-se “romanticamente um passado vivido apenas como fantasia do presente”.

Macedo e Sousa (2010) enxergam favoravelmente a estruturação dos programas em torno de linhas de pesquisa, e procuram evidenciar a partir do exame de documentos da área da Educação que, a despeito dos desafios iniciais enfrentados durante a implementação dessa política, com o tempo as teses e as dissertações passaram a aproximar suas temáticas das propostas das linhas temáticas. Ademais, as autoras afirmam que as linhas permitem flexibilidade aos programas, apontando que apesar das linhas mais clássicas serem predominantes, também existem linhas mais inovadoras, e que as linhas em seu conjunto ajudam a fortalecer a identidade dos programas. Macedo e Sousa (*ibid*) também defendem que o impacto do produtivismo induzido pelas avaliações não seria tão intenso quanto se sugere, por considerarem que a média de publicações de artigos nos programas de pós-graduação nível 6, em periódicos classificados nos estratos A e B, seria de menos de 1 artigo por ano por docente. Por fim, as autoras defendem que as produções de hoje da área da Educação, mesmo com o aumento no volume, também teriam melhorado sua qualidade:

Preocupa-nos a nostalgia (restaurativa) de um tempo outro que subjaz ao discurso crítico do produtivismo. Para apoiar essa nostalgia, postula-se uma relação não sustentada entre quantidade e qualidade da produção: num tempo em que a produção era menor, era certamente, e por isso, melhor. Uma avaliação pouco sistemática da produção de hoje não parece deixar dúvidas de que ela é mais consistente do que o que se produzia nos anos 1970 e 1980. As teses e dissertações recentes têm mais profundidade teórica, se comparadas com a média dos trabalhos defendidos nos anos 1970 e 1980. Nossos periódicos além de mais numerosos, têm mais qualidade. A plêiade de livros que vemos hoje em eventos não é apenas quantitativamente maior, mas espelha uma produção própria dos pesquisadores da educação no Brasil em contraposição a uma ampla maioria de manuais e adaptações de literatura estrangeira que predominava nos anos 1970 (Macedo; Sousa, 2010, p. 175)

Outro trabalho examinado nessa seção, de Rothen *et al.* (2018), investiga a proposta de planejamento e avaliação de uma instituição pública do estado de São Paulo, os autores procuram identificar como o discurso sobre o processo de avaliação contido no documento poderia conter armadilhas, distorcendo conceitos como: avaliação, autonomia, responsabilidade, prestação de contas, e meritocracia. Essas distorções se somam aos problemas do predomínio das avaliações quantitativas, e da ideia de progresso contínuo.

Sobre o conceito de avaliação, Rothen *et al.* (2018) defendem que, apesar da importância da avaliação e do discurso emancipatório contido no documento examinado, o aspecto avaliativo estaria ficando reduzido aos resultados quantitativos, e estaria aumentando o incentivo à competitividade tanto entre departamentos quanto entre

docentes. Sobre o conceito de autonomia as distorções estariam nos limites estreitos para seu exercício, que resumir-se-iam à escolha de indicadores, que, por sua vez, estariam relacionados aos critérios aplicados externamente para a própria avaliação da instituição de ensino. Sobre o conceito de responsabilidade os autores questionam a utilização do conceito como uma forma de culpabilizar os docentes pelos problemas educacionais abrangentes que existem no país. Sobre a prestação de contas afirmam que ela acaba tornando-se apenas sinônimo de apresentar resultados, alcançar metas, deixando de lado o processo educacional em seu sentido mais amplo. Sobre o conceito de meritocracia questionam o reducionismo aos indicadores quantitativos, especialmente ao número de publicações.

Rothen *et al.* (2018) também criticam algumas falácias relacionadas ao que chamam de armadilha estatística, que se refere à associação dos métodos quantitativos à neutralidade, noção que os autores rejeitam por compreender que os dados estatísticos podem ser manipulados, induzindo situações e moldando ambientes. Por fim, os autores questionam a ideia de progresso contínuo que existiria adjacente à proposta avaliativa, ao não estabelecer um nível adequado a ser alcançado pelos professores e departamentos, ou seja, deixando aberto para que a própria competitividade estabeleça esses limites. Incorrendo em inversões de valores, pois programas e departamentos já estabelecidos deveriam elaborar estratégias para manter o desempenho alcançado, e não buscar elevar cada vez mais seus índices, como o número de publicações.

Outro trabalho examinado, de Oliveira (2015, p. 879-880), procura distinguir o que denomina de “produccionismo” científico do “produtivismo” — o termo “produccionismo” é utilizado para referir-se às políticas que incentivam a produtividade, criando uma diferenciação do termo “produtivismo” que estaria relacionado às más condutas adotadas para atender às pressões por produtividade —.

De acordo com Oliveira (2015), frente à epidemia de más condutas, a academia tem adotado duas posições, a moralizadora, e a negacionista. A posição moralizadora teria duas modalidades, a de natureza jurídico-policial, que consistiria na promulgação de códigos de integridade e na persecução dos casos de má conduta, e a educativa, que consistiria nas palestras, cursos, *etc.*, com o objetivo de incutir nos pesquisadores valores e normas de integridade. A posição negacionista defenderia que os casos de má conduta são menos expressivos do que se acredita, e que existiriam mecanismos de controle, como

a revisão por pares, que auxiliaria no processo de garantia da qualidade das pesquisas. Ademais, afirmariam que o aumento no número de casos de má conduta é consequência do aumento do controle sobre as pesquisas.

Para Oliveira (2015), o tratamento moralizador apresenta três problemas, a ineficiência, o custo, e a judicialização. De forma resumida, o tratamento moralizador, além de ter falhado em mitigar o problema das más condutas, incorreria em custos expressivos para o sistema acadêmico, e conduziria à busca do arbítrio da justiça comum para a solução dos problemas internos da academia.

O ponto de vista de Oliveira (2015) sobre a questão é a de que o tratamento moralizador teria falhado por sua natureza disciplinar, pois a virtude não poderia ser ensinada por meio de conhecimentos formais. Somente uma educação formativa, que envolve o cultivo do *ethos* acadêmico a seria capaz de desenvolver nos pesquisadores a virtude necessária para a condução ética das suas pesquisas.

Outro trabalho classificado nesta categoria, de Streck (2016), debate a questão dos critérios de qualidade nas pesquisas, com base nas metodologias participativas, mas que aproximar-se-iam das metodologias qualitativas em geral.

Para Streck (2016), embora o conceito de qualidade seja entendido de diferentes formas, a depender da área de estudo, das premissas epistemológicas, *etc.*, isso não exime o pesquisador de debater os critérios de qualidade. Apesar de defender que os critérios de qualidade são historicamente e socialmente construídos, e que não se pode transpor critérios de qualidade de uma área para outra, especialmente entre as ciências duras ou exatas para as ciências sociais; também considera equivocada a postura de negar a possibilidade de estabelecer-se critérios de objetividade para avaliação da qualidade das pesquisas. Streck (*ibid*, p. 538) defende que nas ciências sociais, especialmente nas metodologias participativas, deve existir uma objetividade “que não se contrapõe à subjetividade, [e que] pode ser compreendida como busca por rigorosidade”. A negação da busca por objetividade, por sua vez, conduziria “a um discurso solipsista”, ironicamente criando um tipo de autoritarismo ao criticar o autoritarismo da objetividade estrita.

Dessa forma, Streck (2016) propõe que sejam debatidos critérios de qualidade que sejam ao mesmo tempo abertos e consistentes, e apresenta como proposta os seguintes

critérios: relevância social, a qualidade da descrição e da interpretação, a reflexividade, a qualidade da relação entre os sujeitos, e a praticabilidade do conhecimento. Para Streck (*ibid*) o debate sobre a qualidade das pesquisas, e o enfrentamento da questão na busca de critérios objetivos abertos, consciente de que o contexto social e os pesquisadores estão em constante mutação, é fundamental para combater o produtivismo acadêmico, ao permitir que os trabalhos sejam construídos e avaliados de forma mais consistente.

O trabalho de Vizeu, Macadar e Graeml (2016) traz percepções dos autores sobre como as questões éticas são muitas vezes solapadas na academia em favor de uma concepção utilitarista. A partir de uma concepção habermasiana da ética, defendem que a universidade está sujeita, assim como qualquer espaço profissional, às pressões da sociedade de mercado. Sendo o produtivismo acadêmico um reflexo do gerencialismo presente na sociedade em geral.

Com base em um extenso referencial teórico, Vizeu, Macadar e Graeml (2016), levantam questões sobre: como o utilitarismo tem moldado os critérios ético-morais acadêmicos; a frequência com que os próprios grupos críticos desrespeitam os próprios critérios ético-morais, revelando discrepâncias entre o julgamento e a ação; a necessidade de avaliar-se as formas como o produtivismo acadêmico afeta diferentes grupos dentro da academia, idade, tempo de trabalho, afiliação institucional, *etc.*; e, a necessidade de a universidade voltar seu olhar reflexivo para suas próprias práticas, questionando se não estaria sendo leniente com as práticas produtivistas, ou seja, se “os dilemas éticos que envolvem resultados da ação favoráveis ao aumento da produtividade científica do pesquisador podem estar sendo tratados de forma mais ‘frouxa’ do que aqueles que não envolvem diretamente esses resultados”. (VIZEU; MACADAR; GRAEML, 2016, p. 997).

O estudo de Mauriel (2017) defende a importância dos grupos temáticos de pesquisa (GTPs) como uma forma de resistência ao produtivismo acadêmico. Examinando a área de Serviço Social, identifica como a estratégia dos GTPs tem favorecido o fortalecimento das linhas de pesquisa na área, a integração da pós-graduação com a graduação, e auxiliado na melhoria da qualidade das pesquisas. Ademais, os GTPs também seriam formas de fortalecer o projeto ético-político na área, contrapondo-se e resistindo ao produtivismo acadêmico.

O último artigo classificado nesta categoria, de Souza (2019), debate o conceito de “normose acadêmica”, definido pelo autor como:

[...] um adoecimento do sistema de produção do conhecimento e formação acadêmica, produzido pelos dispositivos avaliativos usados pelos organismos de regulação e financiamento do ensino e da pesquisa no Brasil e no mundo e sob os quais se organizam as carreiras acadêmicas, que em função da excessiva conformidade às normas avaliativas que impõem aos indivíduos e programas de pós-graduação, conduz à burocratização da produção de conhecimento e inibe a atividade intelectual criativa, levando a uma artificial e improdutivo normalização da produção científica (Souza, 2019, p. 452)

Para Souza (2019), os mecanismos de avaliação atual conduziriam à redução da diversidade na pesquisa, obstruindo a criatividade e desencorajando a inovação, por encorajarem os pesquisadores e os estudantes a trilharem caminhos seguros, para atender aos padrões de qualidade das agências avaliadoras. Esse direcionamento do sistema avaliativo conduziria à formação e à manutenção dos pesquisadores medianos, capazes de melhor adaptar-se ao sistema burocrático, marginalizando os piores pesquisadores (quando esses não conseguem subverter o sistema por meio das fraudes), mas também os melhores pesquisadores da academia.

O sistema de avaliação burocrático, orientado pela racionalidade instrumental, de acordo com Souza (2019), não seria capaz de proporcionar pesquisas efetivamente de ponta, pois esses estudos dependem de tempo, reflexão, criatividade, atributos que seriam barrados pelo modo de produção científico atualmente estabelecido.

Para Souza (2019), apesar da reconhecida ineficiência e ineficácia desse sistema de avaliação da ciência nacional, o produtivismo perduraria por algumas razões, dentre elas: a) a dificuldade de lutar contra a burocracia estabelecida; b) a associação do sistema burocrático aos conceitos de racionalidade e objetividade, que são apelos sedutores; c) a origem democrática da meritocracia, que surge como uma forma de combater o clientelismo, o patrimonialismo, o elitismo catedrático, e a balcanização na distribuição de recursos; d) as questões de poder e interesses acadêmicos e de carreira, pois o apelo à expertise como norma dos sistemas burocráticos tem por consequência a crença de que somente os especialistas são capazes de avaliar suas próprias áreas, no caso os próprios docentes, o que geraria um corporativismo, conduzindo a critérios que permitiriam aos docentes mais estabilidade e previsibilidade quanto ao desenvolvimento de suas carreiras.

Para mitigar os danos gerados pela normose acadêmica, Souza (2019) sugere algumas medidas, dentre elas: a) considerar a produção de artigos como um critério

qualificador/habilitador e não diferenciador; b) alterar o critério da impessoalidade e imparcialidade, combinando as regras objetivas de avaliação com sorteios; c) avaliação por mérito dos projetos e avaliação qualitativa dos resultados (hoje o mérito e a avaliação qualitativa são qualificadores, enquanto a diferenciação é a produtividade, a proposta seria inverter essa ordem); d) participação democrática, visando quebrar o conflito de interesses no qual os avaliados são aqueles que criam as próprias regras, a participação da sociedade poderia ser uma alternativa à autoridade técnica; e) pluralidade de métodos de avaliação, por meio da combinação de outras formas de avaliação ao modelo atual.

3.1.2.4 Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência brasileira

O primeiro artigo examinado nesta seção realiza um resgate dos elementos históricos que marcaram a construção da relação entre universidade, ciência, governos e economia. Machado e Bianchetti (2011) apontam o final da Segunda Guerra Mundial e as políticas do governo estadunidense de então como o início do planejamento público da educação superior, no período contemporâneo. No Brasil, o enfoque na formação de professores para lecionar no ensino superior ainda prevaleceu até o final da década de sessenta, quando, durante a ditadura militar, passou-se a implementar planos nacionais de educação mudando o direcionamento das políticas do ensino para a pesquisa. Já em relação à aproximação com o mercado, esse fenômeno seria mais antigo, e remeteria aos tempos do Iluminismo, e às revoluções burguesas. Entretanto, para Machado e Bianchetti (*ibid*), apesar dos governos nacionais há tempos estarem plenamente convencidos da importância de gerenciar a ciência em prol dos interesses nacionais, faltava ainda convencer os pesquisadores, o que teria passado a ocorrer ao se “atrelar a ideia de crescimento econômico ao bem-estar social, como se um implicasse diretamente e automaticamente o outro, os argumentos foram sendo desenvolvidos, carregados de contradições” (Machado; Bianchetti, 2011, p. 249).

Para Machado e Bianchetti (2011), a universidade estaria ficando às margens daquilo que historicamente se previa como seu papel, como o assessoramento de governos, passando a desempenhar um papel de engenharia social. Dessa forma, seria

importante questionar quais valores a universidade deveria almejar, não rejeitando as inovações e as descobertas, mas questionando a sua apropriação pelo mercado:

A questão é: a quem legitimamente pertencem as descobertas e inovações decorrentes do trabalho dos pesquisadores? São necessários dispositivos (políticas públicas) que impeçam as empresas de se apropriarem da força de trabalho dos intelectuais e, especialmente, de seus resultados, deles extraindo mais valia, o que caracteriza a subsunção da universidade à empresa, e descaracteriza a vocação primeira. Afinal, a produção econômica e social deve ser apropriada de maneira irrestrita e não ser cativa ou privilégio dos poderosos da sociedade. Caso patentes de descobertas e inovações fossem custeadas por empresários, mas seus *royalties* garantidos aos pesquisadores e universidades que os abrigam, os lucros retroalimentariam a ciência, ao invés de contribuírem para a acumulação de capital privado. O que impede o pesquisador de encampar essa luta justa, em favor da humanidade? (Machado; Bianchetti, 2011, p. 252)

Machado e Bianchetti (2011) defendem que os pesquisadores se unam para desenvolver estratégias para garantir o controle dos processos e dos resultados dos trabalhos da universidade pelos próprios pesquisadores.

O segundo trabalho classificado nesta categoria, de Faria (2011), resgata brevemente a história da gestão, o autor explica como a “gestão científica”, a partir de Taylor, passa a ser incorporada pela sociedade estadunidense, agregando em sua trajetória também noções como a de *one best way*, do fordismo, a capacidade de adaptação das necessidades, a partir de Alfred Chandler Jr., tornando-se após a Segunda Guerra Mundial também uma forma de exercer o *soft power* sobre países considerados menos desenvolvidos.

De acordo com Faria (2011), após o fim da Guerra Fria, o bipolarismo, representado pela disputa entre EUA e União Soviética, passou a tornar-se o unipolarismo exercido pelos EUA, o que levou outras nações como as europeias a adotarem as ferramentas de gestão estadunidenses como forma de contrapor seu poder global. Ao mesmo tempo, essas mesmas ferramentas de gestão, tornaram-se uma forma dos EUA influenciarem outras nações, criando estruturas de governança supranacionais.

Dessa forma, para Faria (2011), começaram a expandir-se os mecanismos de governança da educação global, sendo o fenômeno mais recente a cobrança por impactos reais, que tenham repercussões sociais e políticas. Essa seria uma segunda etapa de direcionamento da política educacional estadunidense e europeia que buscaria influenciar diretamente as políticas dos países considerados como periféricos. Portanto, considerando todo o enlace geopolítico adjacente às estruturas de governança, o autor considera urgente

a necessidade de repensarmos a forma como essas políticas são implementadas no Brasil, pedindo por uma reavaliação dessas políticas a partir da perspectiva nacional.

O trabalho de Schmidt (2011) examina as repercussões do que ficou conhecido como a “lista dos improdutivos da USP”, matéria publicada pela Folha de S. Paulo que divulgou nomes de professores e pesquisadores que não teriam escrito ou publicado no período de 1985 e 1986. A matéria se tornou um debate público, e a própria Folha passou a publicar textos em resposta à matéria escritos por diversos intelectuais brasileiros, como: Marilena Chauí, Antônio Candido, Florestan Fernandes, Paul Singer, entre muitos outros. Nos quais a maioria dos autores se posicionou contra a divulgação da lista, responsabilizando a incompetência da Reitoria da USP, a mentalidade empresarial de setores universitários, e o sensacionalismo da Folha.

Para Schmidt (2011), as ideias principais dos textos convergiam no sentido de defender-se contra as acusações de improdutividade, sem cair no corporativismo ou na arrogância. Nesse sentido, a maioria dos autores defendia a importância da avaliação na universidade, mas afirmava que estes processos já existiam, por meio de relatórios, concursos para progressão de carreira, projetos de pesquisas enviados às agências de fomento, participação em eventos, *etc.* Portanto, as expectativas convergiam:

[...] para um sistema de aferição coletivo e institucional que contemplasse ensino, pesquisa e extensão de maneira equilibrada e respeitasse a heterogeneidade do conhecimento. Os avaliadores deveriam ser docentes e pesquisadores como os avaliados, ou seja, preconizavam a avaliação pelos pares. Por último, mas não menos importante, percebia-se a necessidade de um programa eficiente de coleta e armazenamento de informações (Schmidt, 2011, p. 5)

Entretanto, Schmidt (2011) considera que esse posicionamento abriu caminho para a implementação do sistema de avaliação vigente à época:

Ao aceitarem a ideologia da avaliação, circunscreveram o debate de tal maneira que, ontem, como hoje, os questionamentos endereçados aos sistemas de avaliação continuam a reivindicar migalhas de atenção para a heteronomia das áreas e das produções ou produtos, sem grande sucesso, diga-se de passagem (Schmidt, 2011, p. 5).

Dessa forma, Schmidt (2011) concorda com o posicionamento de Maria Sylvia de Carvalho Franco (1988 *apud* Schmidt, *ibid*, p. 6), que considera que a “quimera da avaliação, monstro estéril e barulhento, só pode ser rejeitada de corpo inteiro”. Portanto, Schmidt (*ibid*) opõe-se a avaliação por considerar que não seria possível separá-la da

ideologia de controle da produção científica, dos docentes e dos pesquisadores, relacionada com a modernização, com a ordem capitalista, e a racionalidade instrumental.

O artigo de Trein e Rodrigues (2011) busca interpretar o fenômeno do produtivismo acadêmico a partir das teorias de Freud e Marx. A partir da perspectiva freudiana os autores resgatam a ideia de mal-estar na civilização, na qual a sociedade seria compreendida como repreensora das paixões. Dessa forma, surge um dilema, ao mesmo tempo em que a sociedade é fonte de felicidade por permitir maior controle sobre a natureza, e facilitadora do provimento das necessidades fisiológicas, ela também reprime as pulsões humanas, gerando infelicidade. Afirmam:

Um contentamento descontente parece estar presente em todos nós. Refreamos, sublimamos nossos impulsos em direção à cultura, construímos a civilização. A civilização volta-se contra a satisfação desses impulsos, pois a sociedade pressupõe a renúncia às pulsões (Trein; Rodrigues, 2011, p. 773).

Da perspectiva marxiana, Trein e Rodrigues (2011) apontam a subsunção do valor de uso do conhecimento produzido ao seu valor de troca, o que seria da natureza do sistema capitalista, levando ao fetichismo do conhecimento-mercadoria. Afirmam:

No modo de produção capitalista, há um empuxo irresistível na conversão de todos os objetos e atividades úteis ao homem (sejam úteis ao estomago ou a fantasia, repetimos) em mercadoria. O que, na prática, significa que todos os objetos (ou atividades) tenderão a ser produzidos (ou desempenhadas) para serem mercadejados. Sob o capitalismo, em última instância, o valor de uso de um objeto é precisamente seu valor de troca. Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca. O conhecimento científico, nessa perspectiva, só tem valor se tem valor de troca, se é conversível em outra mercadoria, se pode ser mercantilizado, enfim (Trein; Rodrigues, 2011).

Em suma, o que Trein e Rodrigues (2011) argumentam é que nas civilizações, a partir da perspectiva freudiana, são criados sistemas que visam nos proteger da hostilidade da natureza e garantir nossas necessidades básicas, mas que em troca disso perdemos parte da nossa liberdade de realizar nossas pulsões. Por sua vez, o sistema de produção da sociedade contemporânea, capitalista, é baseado em parâmetros industriais para a consecução desses objetivos, que visam a produção de mercadorias em escala, regulados e auditados por sistemas de controle. Ademais, o sistema de valor dos produtos é baseado em seu valor de troca, ou na expectativa desse valor de troca. O que Trein e Rodrigues (*ibid*) sugerem é que o modelo precisa ser repensado, pois não se pode ignorar o valor de uso do conhecimento, seu valor social, considerando exclusivamente seu valor de troca, que seria o cerne do produtivismo acadêmico. Portanto, mesmo que as civilizações sejam

parcialmente uma fonte de repressão das pulsões, poderíamos melhorar os sistemas sociais para atender necessidades mais substantivas. Ou seja, seria necessário debater o quanto esse sistema criado para a proteção social não estaria se voltando contra nós mesmos.

Em resposta ao artigo anterior, Vilaça e Palma (2013), apesar de também se posicionarem como críticos do produtivismo, escrevem um artigo colocando em debate alguns pontos de ressalva quanto ao trabalho de Trein e Rodrigues (2011). Para Vilaça e Palma (*ibid*, p. 468-469) seria inicialmente necessário distinguir entre o que denominam “norma produtividade” e “norma produtivismo”. Enquanto a primeira seria tomada em sentido estrito representando um conjunto de regras institucionalmente e intersubjetivamente instituídas que valorizam especialmente as publicações de artigos como critérios avaliativos; a segunda referir-se-ia às estratégias para elevar a produtividade além dos limites estabelecidos, sobretudo por meios considerados como má conduta científica. E distinguem entre o grau de reprovação que atribuem a cada uma das normatividades, afirmam: “nossa ideia é de que as normas citadas coexistem, mas se diferem. Enquanto aquela é apenas parcialmente contestável, está expressa uma ampla distorção da conduta acadêmico-científica, visando o acúmulo de *capital curricular*” (Vilaça; Palma, *ibid*, p. 369) Entretanto, consideram que, embora, em última instância incorrer em práticas produtivistas dependa dos sujeitos, o contexto tem influência expressiva nessa problemática.

Vilaça e Palma (2013) questionam também a noção de que a prevalência de um modelo quantitativo de avaliação poderia ser, exclusivamente, associada ao modelo econômico capitalista de economia, pois a questão das medidas sempre teria sido central às ciências, e as medidas e as hierarquias sempre estiveram presentes também em sociedades pré-capitalistas. Ademais, afirma que algum tipo de modelo de distribuição de recursos precisa existir em qualquer sociedade, embora esse modelo possa ser fonte de debates, desconsidera argumentos que defendem a inexistência de escassez ou ainda a distribuição radicalmente igualitária dos recursos. Considera ainda que na ciência existem diferenças entre áreas, também quanto às necessidades de recursos e investimentos. Embora, reconheça que a escolha da forma de distribuição é inevitavelmente política, e molda o tipo de sociedade que desejamos construir.

Para Vilaça e Palma (2013), apesar de considerarem que algum tipo de sistema de avaliação deve existir, o modelo atual adotado pela Capes seria demasiadamente quantitativo, e dependente de estratificações, como o Qualis e o Fator de Impacto, que não necessariamente refletem a qualidade. Além disso, as publicações de artigos teriam um peso muito grande em relação aos outros aspectos do trabalho acadêmico. Dessa forma, sugerem que a qualidade é o fator que precisa ser debatido, mas ponderam que o próprio conceito de qualidade impõe desafios, que são evitados pelos pesquisadores, de maneira que debater o conceito do que seria qualidade acadêmica seria um dos aspectos centrais da problemática, que não poderia mais ser evitado, precisando ser enfrentado pelos cientistas.

Dias e Serafim (2015, p. 341) reforçam as críticas ao produtivismo nas universidades e as relações desse fenômeno com o neoliberalismo. Dentre os aspectos debatidos pelos autores, destaca-se a problemática do “inovacionismo”, que seria a defesa da inovação pela inovação, dos quais a patente e a propriedade intelectual são aspectos chave, e que estaria conferindo importância desproporcional ao conceito de inovação tecnológica, em detrimento das formações cidadã e humanística.

O último estudo classificado nessa seção, de Rocha (2018), adota a metáfora da fricção como postura para contrapor-se a um capitalismo ficcional, baseado em representações. Para a autora, o produtivismo estaria relacionado com a mercantilização das subjetividades a partir da produção de representações em larga escala, que teriam por objetivo legitimar uma perspectiva de mundo, alinhada ao pensamento capitalista, que colocaria em risco as formas tradicionais de existência. Dessa forma, seria necessário adotar posturas contra hegemônicas, como forma de resistência.

3.1.3 Artigos que trabalharam com dados terciários

Dentre os trabalhos da amostra identificamos somente 1 trabalho baseado em dados terciários, ou seja, revisão sistemática de literatura sobre o produtivismo acadêmico, publicada em formato de artigo. A seguir examinaremos como a revisão foi conduzida e os principais resultados identificados.

A revisão sistemática de literatura, desenvolvida por Oliveira *et al.* (2017, p. 609), procurou identificar “as modalidades de adoecimento e sintomas que acometem o docente universitário no ensino público”, portanto, trata-se de uma revisão de literatura que parte do enfoque específico do adoecimento e suas relações com as condições de trabalho geradas pelo produtivismo acadêmico e seus efeitos.

Oliveira *et al.* (2017) afirmam que o produtivismo acadêmico, entendido como a intensificação da exploração do trabalho do professor-pesquisador, a partir da crescente elevação das exigências de produção acadêmica pela CAPES, tem gerado diversos efeitos negativos, como: enorme produção de artigos que nada acrescentam às suas áreas de saber; afastamento de professores das atividades de ensino, estágio e extensão; crescimento da competição entre pares; e detrimento da atividade intelectual em prol da apresentação de resultados imediatos em formato de artigos. Esse contexto estaria levado ao adoecimento dos docentes.

A revisão de Oliveira *et al.* (2017) considerou somente as patologias efetivamente manifestadas, por considerarem o sofrimento uma fase pré-patológica. Entretanto, outros trabalhos classificados na mesma categoria em nossa revisão consideraram também o sofrimento como uma manifestação expressiva do produtivismo acadêmico.

Os principais tipos de adoecimentos identificados por Oliveira *et al.* (2017) foram: 1) Adoecimento psíquico e emocional, distúrbios psíquicos e alterações emocionais; 2) Adoecimento do corpo, desgaste físico e adoecimentos físicos e fisiológicos; 3) Adoecimento psicossomático, alterações psicossomáticas e comorbidades entre processos de adoecimento psicológicos e físicos. Dentre essas categorias, os adoecimentos psicossomáticos aparecem como os principais tipos enfrentados pelos professores-pesquisadores, tais como: alterações do sono, insônia, enxaqueca, alterações de pressão, alterações de glicose e taquicardia, estresse, crises gástricas, ansiedade, estados depressivos, crises hipertensivas, labirintite, gripes e resfriados constantes, diabetes, distúrbios hormonais, problemas dermatológicos, distúrbios hormonais, diarreia e dispneia.

Para Oliveira *et al.* (2017, p. 616), a predominância de adoecimentos psicossomáticos, por possuírem “sintomas menos visíveis, alcançando espectros mais subjetivos, que muitas vezes passam como imperceptíveis, por não terem no corpo a marca do sofrimento”, reforça uma percepção errônea de que os adoecimentos

psicossomáticos são problemas a serem resolvidos “pelo próprio sujeito”, ou de culpabilização das próprias vítimas. Para Oliveira et. al. (*ibid*) os resultados apresentados reforçam a importância de refletir e rever a forma como os processos do trabalho do professor-pesquisador ocorrem, repensando-se o modelo que rege o ensino superior.

3.2 Artigos Internacionais

Para a revisão dos artigos internacionais escolhemos a base Scopus. Adotamos o termo de busca “*publish or perish*”, limitamos a busca do termo aos títulos e às palavras-chaves dos artigos, e a trabalhos completos publicados em periódicos e revisados por pares. Alguns critérios de exclusão foram aplicados, artigos que não apresentavam um resumo disponível na plataforma, ou que estavam fora do tema, foram excluídos. Dessa forma, **a amostra final resultou em 124 artigos selecionados.**

Para a classificação dos artigos utilizamos como ponto de partida as categorias identificadas durante o desenvolvimento da revisão dos artigos nacionais, o que permitiu uma comparação entre a forma como os campos se estruturam na esfera nacional e na esfera internacional. Sobre esse aspecto, o que merece ser destacado é que o campo de estudos, no âmbito internacional, sobre o produtivismo acadêmico, ou *publish or perish*, possivelmente por ser muito mais antigo, e contar com um volume expressivamente maior de trabalhos, permitiu o aprofundamento dos estudos evidenciando subcategorias com maior clareza do que na amostra nacional.

Quadro 06 – Número de trabalhos classificados por categoria.

Categoriais	Dados primários	Dados secundários	Dados terciários	Totais
A formação de futuros professores-pesquisadores	2	3	1	6
Desafios para o sistema de comunicação científica	7	25	1	33
Percepções e práticas de pesquisadores e de programas em relação ao produtivismo acadêmico	26	43	1	70
Sufrimento no trabalho do professor-pesquisador	2	1		3
Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência	2	10	-	12
Totais	39	82	3	124

Fonte: Elaboração própria.

Outro aspecto relevante diz respeito às áreas de estudo dos periódicos que publicaram trabalhos sobre a temática, a amostra internacional apresentou uma variabilidade de áreas expressivamente maior. Sobre a distribuição dos trabalhos pelas áreas dos periódicos nos quais foram publicados, destaca-se que a área da Administração aparece novamente como a segunda área que mais publicou sobre a temática. Entretanto, enquanto na amostra de artigos nacionais a área da Educação aparece em primeiro, na amostra internacional aparece somente em terceiro. Em primeiro na lista aparece a área de Ciências da Informação.

Quadro 07 – Distribuição de artigos por área do conhecimento

Área do conhecimento	Dados primários	Dados secundários	Dados terciários	Totais
Administração	9	11	-	20
Antropologia	-	1	-	1
Biologia	1	4	-	5
Ciências da Informação	4	20	-	24
Comunicação	4	2	-	6
Economia	2	2	-	4
Educação	7	10	1	18
Enfermagem	5	3	-	8
Engenharia	-	3	-	3
Filosofia	-	1	-	1
Geografia	-	4	-	4
Interdisciplinar	1	2	-	3
Letras	2	1	-	3
Medicina	2	10	1	13
Multidisciplinar	1	2	1	4
Neurociência	-	1	-	1
Paleontologia	-	1	-	1
Psicologia	-	3	-	3
Química	-	1	-	1
Sociologia	1	-	-	1
Totais	39	82	3	124

Fonte: Elaboração própria

Conforme explicitado na introdução deste capítulo, nas próximas subseções procuraremos examinar de forma mais detalhada os artigos classificados na categoria “A formação de futuros professores-pesquisadores”, 6 trabalhos no total, e os artigos que trabalharam com dados terciários, 3 no total. Ademais, procuraremos apresentar uma breve síntese dos principais tópicos abordados nas demais categorias com base nos resumos.

3.2.1 Artigos que trabalharam com dados primários

Nas próximas subseções serão apresentados os trabalhos que adotaram dados primários em suas investigações.

3.2.1.1 A formação de futuros professores-pesquisadores

Dois artigos foram classificados nesta seção. O primeiro artigo, de Wiener *et al.* (2018), relata os debates ocorridos em um congresso no qual os conferencistas procuraram responder o que para eles significava o impacto na pesquisa e quais conselhos deveriam ser passados para jovens estudantes de doutorado.

Para o primeiro conferencista, Samir Chatterjee (Winder *et al.*, 2018), dois princípios são importantes para fazer pesquisa de impacto, o primeiro é pesquisar algo pelo qual o pesquisador tenha paixão, o segundo é dirigir-se para algum grande problema social. Ademais, Chatterjee afirma que o impacto não se resume a um artigo, mas a um conjunto de ações que circundam aquele trabalho. Dessa forma, recomenda que os estudantes de doutorado escolham problemas relevantes para trabalhar, e procurem a audiência certa para apresentar os resultados dos seus trabalhos, mesmo que esta audiência não esteja nos periódicos mais bem ranqueados. Além disso, sugere que os estudantes desenvolvam pesquisas e trabalhos relacionados uns aos outros, compondo um corpo temático que vai enriquecer cada uma de suas publicações.

Com uma visão diferente do primeiro conferencista, Alan R. Dennis (Winer *et al.*, 2018) defende que para criar impacto o pesquisador precisa ser um agente da mudança para um determinado público que ele julga querer servir com suas pesquisas, pois os interesses dos diferentes grupos de *stakeholders* das pesquisas difere muito entre si. Na área da Administração, Alan R. Dennis acredita que o pesquisador deve pensar no que será útil em 20 anos. Para os estudantes, sugere que é preciso ter autenticidade na pesquisa, e critica a ideia de pesquisar buscando preencher lacunas, pois acredita que as pesquisas mais interessantes são movidas pela novidade, pelo interesse, e pela

controvérsia. Defende ainda a importância de ser citado, pois acredita que isso demonstra que o pesquisador está despertando o interesse do público ao qual se dirige.

A conferencista Shirley Gregor (Winer *et al.*, 2018) defendeu a importância do diálogo entre a ciência pura e aplicações fora da academia, para ela não existiria uma relação de linearidade entre ciência pura e aplicações práticas, mas uma relação não linear que precisaria ser cultivada. Dessa forma, recomenda aos estudantes que tentem alinhar essas duas esferas da pesquisa em suas trajetórias.

Magnus Mähring (Winer *et al.*, 2018) contesta a ideia de que uma pesquisa precisa possuir um objetivo prático imediato, embora defenda que é necessário possuir um senso de que de alguma forma aquela pesquisa trará uma contribuição prática para a sociedade em algum momento. Outro aspecto importante para o pesquisador seria a atenção à comunidade para a qual trabalha, aspecto muitas vezes negligenciado. Ademais, reforça a importância do ensino, como espaço de troca de ideias e reflexões. Para os estudantes, recomenda que eles não sigam de forma tão estrita a visão acadêmica dos pesquisadores seniores, pois acredita que muitas vezes os pesquisadores seniores já não se lembram tão bem dos desafios do início de suas carreiras. Acrescenta ainda que os estudantes devem criar perfis de pesquisa mais flexíveis, que abram uma gama maior de possibilidades em suas carreiras.

O último conferencista, Peter Mertens (Winer *et al.*, 2018), trata diretamente do campo da administração e da tecnologia, defendendo que para uma pesquisa ter impacto nesta área é mais importante atentar-se às demandas e aos problemas sociais relevantes do que empurrar inovações acadêmicas para a sociedade. Dessa forma, defende que os estudantes da área deveriam dedicar algum tempo no mercado de trabalho, antes de se envolverem completamente com o universo da pesquisa.

O segundo artigo classificado nesta seção, de Jayadinata *et al.* (2022), realizou uma pesquisa-ação com 24 estudantes de doutorado, de um programa de pós-graduação de uma universidade pública da província de Java do Oeste, Indonésia, visando melhorar o letramento nas competências necessárias à publicação de artigos em periódicos internacionais. A perspectiva adotada no artigo de Jayadinata *et al.* (*ibid*) foi a de que o *publish or perish* é uma realidade global, e que os estudantes de pós-graduação precisam ser capacitados para conseguir publicar em periódicos internacionais.

A pesquisa ação conduzida por Jayadinata *et al.* (2022) contou com a participação de 24 estudantes de doutorados, a partir de seminários, os pesquisadores procuraram trabalhar junto aos estudantes três conjuntos de competências que consideraram fundamentais para aumentar suas capacidades de publicação em periódicos internacionais: competência em dados, capacidade de ler, examinar, e tirar conclusões a partir de dados e informações obtidas; competência em tecnologia, compreensão a respeito do funcionamento de tecnologias, formas de aplicar tecnologias, e utilização de tecnologias para maximização de resultados; e competência em humanidades, compreensão a respeito da importância da reflexividade, da criatividade, e das possibilidades da utilização da ciência para tornar a vida humana mais digna.

Jayadinata *et al.* (2022) conduziram a pesquisa em três etapas: pré-avaliação, implementação e pós-avaliação. Ao fim do processo os estudantes submeteram trabalhos para periódicos internacionais, alcançando uma alta taxa de aprovação dos trabalhos dos estudantes. Jayadinata *et al.* (*ibid*) consideraram que a pesquisa obteve sucesso em melhorar a capacidade dos doutorandos em publicar em periódicos internacionais.

Sobre os artigos classificados nessa seção, verifica-se que o posicionamento dos autores nem sempre é crítico ao produtivismo acadêmico, ao menos não explicitamente. No primeiro trabalho, de Wiener *et al.* (2018), percebe-se que existe algum posicionamento crítico, entretanto, os palestrantes dão maior enfoque em caminhos para que os estudantes realizem pesquisas com maior qualidade, sem necessariamente debater diretamente a necessidade de mudanças no sistema. No segundo trabalho, de Jayadinata *et al.* (2022), praticamente não se encontram críticas quanto ao sistema, ao contrário, aceita-se o *publish or perish* como o *status quo* da ciência, e se busca o desenvolvimento de estratégias para capacitação e aumento da competitividade dos estudantes indonésios no campo dos periódicos internacionais.

3.2.1.2 Desafios para o sistema de comunicação científica

Dentre os trabalhos classificados nesta categoria que trabalharam com dados primários podemos destacar algumas temáticas como: a tendência na mudança dos periódicos em direção ao *Open Access*, que implica em altos custos para os pesquisadores;

relatos sobre os desafios enfrentados pelos editores e revisores de periódicos para selecionar bons trabalhos, com recomendações para autores; avaliações do crescimento do número de publicações e periódicos em uma determinada área do conhecimento, e relações com a queda na criação de outros produtos científicos; efeitos do modelo de avaliação com base no fator de impacto para pesquisadores e periódicos de outros idiomas; e práticas enganosas de periódicos predatórios utilizadas para atrair pesquisadores para atuar na editoria e revisão de trabalhos.

3.2.1.3 Percepções e práticas da academia em relação ao produtivismo acadêmico

Essa categoria é a mais abrangente e apresenta uma variedade de temáticas como: a relação entre a pressão exercida sobre pesquisadores para publicar e mudanças no comportamento dos pesquisadores, como o incentivo às más condutas e ao individualismo; críticas à forma como as avaliações de pesquisadores são realizadas pelos programas, questionando a forma como as métricas são utilizadas atualmente, como a falta de parametrização em relação ao tempo de carreira de cada pesquisador, a falta de avaliação de outros tipos de contribuições; sugestões de como melhorar o sistema de avaliação por parte dos programas, como *benchmarking* em relação a métricas de outros programas; estratégias para aumentar a produtividade dos pesquisadores dos programas, como a oferta de cursos de escrita, oferta de cursos de *coaching* para treinar os pesquisadores no enfrentamento de longos processos de revisão, incentivo para que profissionais de áreas mais práticas aprendam a transformar suas experiências em artigos; os efeitos de diferentes tipos de controles sobre os pesquisadores, vertical, horizontal, autocontrole; a forma como o produtivismo acadêmico afeta a imagem e a identidade organizacional diante dos pesquisadores.

3.2.1.4 Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador

Os artigos classificados nesta categoria investigam as consequências do produtivismo acadêmico sobre os pesquisadores, como a pressão por publicar causa

sofrimento, estresse e adoecimento. Ademais, também investigam quais fatores influenciam a felicidade em pesquisadores.

3.2.1.5 Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência

Os artigos classificados nesta categoria trataram de temáticas como: o programa do governo chinês denominado “*double first-class*” que tem por objetivo elevar o nível de algumas instituições de ensino selecionadas para figurarem entre as melhores nos *rankings* globais, e as consequências para os pesquisadores dessas instituições; os efeitos da pressão por internacionalização em pesquisadores de países não anglófonos.

3.2.2 Artigos que trabalharam com dados secundários

Nas próximas subseções serão apresentados os trabalhos que adotaram dados secundários em suas investigações.

3.2.2.1 A formação de futuros professores-pesquisadores

Três artigos foram classificados nesta seção. O primeiro trabalho, de Cabanas *et al.* (2018), resgata a experiência de um programa de residência em Farmácia de uma universidade estadunidense, e o treinamento de estudantes residentes para o desenvolvimento de habilidades de escrita necessárias à publicação de artigos. O treinamento teve por objetivo elevar o número de publicações de estudantes que desenvolvem atividades voltadas para a prática da residência, e foi implementado durante os anos de 2013-2017. Durante o treinamento, 28 residentes foram acompanhados por mentores desde o início de suas residências, em um processo que envolveu: a escolha do tema de interesse para publicação; o acompanhamento do desenvolvimento do artigo; o acompanhamento do processo de submissão; o suporte ao processo de revisão do

trabalho; e a reflexão posterior à publicação das lições aprendidas. Ao total 23 artigos foram publicados a partir da experiência de treinamento, o que foi considerado como um resultado satisfatório pelos pesquisadores. Não foram elaboradas considerações críticas ao processo do *publish or perish*.

O segundo estudo, de Wien *et al.* (2020), também relata a experiência de um treinamento realizado com estudantes de pós-graduação para aumentar o volume de publicações. O artigo busca avaliar a consecução de planejamentos estratégicos de publicações de estudantes de doutorado, fruto de uma disciplina obrigatória ministrada para estudantes da Universidade do Sul da Dinamarca, elaborada pela biblioteca da universidade. Com base no ORCID dos estudantes, e nos planejamentos elaborados, o artigo procurou examinar se cinco anos depois esses estudantes alcançaram os objetivos enunciados. A pesquisa considerou três classificações para as estratégias: a) abandonadas, quando nenhum dos artigos descritos pode ser identificado dentre as publicações dos estudantes; b) parcialmente cumprido, se ao menos um dos títulos listados no planejamento foi efetivamente publicado, com o estudante como primeiro autor; c) cumprido, quando ao menos um título e um periódico descritos no planejamento coincidiram, ou quando ao menos dois títulos coincidiram, com o estudante como primeiro autor em ao menos uma publicação. Dos 25 planejamentos examinados na amostra final, 4 foram considerados abandonados, 5 parcialmente cumpridos, e 16 cumpridos. Os autores consideraram que em geral as estratégias elaboradas nos planejamentos foram seguidas de forma bem próxima pelos estudantes, e que o resultado representa que a disciplina estaria apresentando bons resultados. Os autores não tecem críticas ao *publish or perish*, somente mencionam que a falta de uma estratégia pode significar o fim da carreira para um jovem pesquisador.

O terceiro artigo classificado nesta seção, de Arsenault *et al.* (2021), é um ensaio que realiza reflexões a respeito de um periódico dirigido por pós-graduandos. Os autores são editores-chefes à frente deste periódico que só aceita artigos de pós-graduandos, além de ser organizado totalmente por pós-graduandos, que ocupam todas as posições à frente do periódico. Arsenault *et al.* (*ibid*) defendem a importância dessa experiência para capacitar os estudantes no enfrentamento de um universo acadêmico dominado pelo *publish or perish*.

De acordo com Arsenault *et al.* (2021), existem posicionamentos críticos quanto aos periódicos dirigidos exclusivamente por pós-graduandos, afirmando que os estudantes podem ter dificuldades de gerenciar seu tempo, ter aumento de stress, além da erosão dos padrões de qualidade das publicações acadêmicas; por outro lado, existiriam também posicionamentos favoráveis, afirmando que eles oferecem uma experiência singular, que não pode ser aprendida por meio das atividades tradicionais da pós-graduação, que desenvolve a liderança, a organização, o trabalho em equipe, a capacidade de escrita e pesquisa, o exercício da diplomacia, a reflexão dos estudantes, além de uma compreensão maior a respeito do processo de produção do conhecimento.

A partir de suas experiências como editores-chefes do periódico, Arsenault *et al.* (2021) recomendam algumas práticas que podem auxiliar na organização do periódico: começar cedo, é necessário ter uma boa organização quanto ao início das atividades, uma vez que o tempo da pós-graduação é curto, de forma que é preciso engajar os estudantes logo no começo dos períodos letivos, assim como incentivar que outros estudantes preparem trabalhos para publicação; tomar cuidado com o paradoxo da carga de trabalho, pois a carga de trabalho em um periódico varia durante o ano, e é preciso evitar sobrecarregar os estudantes, ou deixá-los sem atividades; tratar o periódico como um espaço para o aprendizado, tanto aqueles que participam da direção do periódico quanto os autores devem ver o periódico como um espaço no qual eles podem desenvolver habilidades, e não somente pelo lado de execução dos processos.

Sobre os três trabalhos examinados nesta subseção, é possível verificar que seus enfoques para os estudantes estão principalmente em formas de habilitá-los a enfrentar um universo acadêmico dominado pelo *publish or perish*. Não existe uma crítica direta quanto ao sistema em si, indiretamente talvez seja possível perceber algum desconforto, entretanto, parece ocorrer uma aceitação do *publish or perish* como algo inevitável, de forma que os autores optam por tratar de estratégias para preparar os estudantes para que eles estejam capacitados a sobreviver nesse ambiente.

3.2.2.2 Desafios para o sistema de comunicação científica

Os artigos classificados nesta categoria trataram de temas como: o crescimento do volume de publicações com viés de resultados positivos, e com supervalorização de resultados estatísticos marginais; a necessidade de maior democratização ao acesso às publicações científicas para diferentes instituições de ensino superior; a dificuldade para avaliar a qualidade de artigos por parte dos periódicos, a falta de qualidade nos pareceres, o aumento no volume de submissões, o longo tempo para aprovação de trabalhos, a alta taxa de rejeição; a insustentabilidade da tendência de crescimento no volume de publicações; a taxa de conversão de trabalhos apresentados em eventos em publicações em periódicos; a comparação da variação entre os índices de impacto para pesquisadores de acordo com a variação do indexador adotado como base para a avaliação; aspectos relacionados com o aumento no número de autores, como o crescimento desta tendência, a realização de parcerias interinstitucionais, a relação com a qualidade dos artigos; a dificuldade de garantir espaço para perspectivas e pontos de vista diferentes nos periódicos; a necessidade de considerar novas possibilidades de avaliação da contribuição científica, como a atribuição de pontuação para aqueles que participam da construção de bancos de dados, ou ainda que participam do desenvolvimento de aplicativos de *open source*.

3.2.2.3 Percepções e práticas de pesquisadores e de programas em relação ao produtivismo acadêmico

Os trabalhos classificados nesta categoria debatem sobre temáticas como: as más práticas ou as práticas questionáveis na publicação de artigos e suas relações com o produtivismo acadêmico, a dissociação entre objetivos da profissão e as publicações científicas; propostas de abordagens e critérios que possam melhorar o sistema de avaliação científica, visando tornar as pesquisas mais éticas e confiáveis, como o estabelecimento de um teto de publicações por ano por pesquisador nas considerações das avaliações, o estabelecimento de parametrização de acordo com o estágio da carreira do pesquisador; estratégias para aumentar a produtividade dos programas de pós-graduação,

como o *benchmarking* em relação às métricas de outros programas, cursos de escrita científica para os pesquisadores; a busca por identificação de evidências quanto à relação entre publicações e status acadêmico, entre publicações e promoções, entre publicações e sucesso no estágio probatório (*tenure*); estratégias pessoais para aumentar a produtividade, planejamento antecipado, balanceamento da carga de trabalho, compreensão das dimensões interpessoais da colegialidade; identificação de fatores que contribuem para o aumento do número de citações, como a extensão do artigo; estratégias para que os programas consigam combater o produtivismo acadêmico, como a valorização da autenticidade, e a criação de comitês para avaliação de contratações.

3.2.2.4 Sofrimento no trabalho do professor-pesquisador

O trabalho classificado nesta categoria debate sobre o estresse e o sofrimento gerado em decorrência do aumento da competitividade por recursos nas instituições de ensino superior, além da diminuição da criatividade nas pesquisas científicas.

3.2.2.5 Reflexões a respeito do caráter político-econômico do sistema de avaliação da ciência

Os trabalhos classificados nesta categoria debatem diversas temáticas como: a necessidade de valorização e do desenvolvimento de sistemas de avaliação científica adequados às culturas locais, que afetam regiões como a África, a Ásia, e a América Latina; a defesa de um posicionamento mais crítico em relação ao sistema de avaliação científica; a história do desenvolvimento do sistema de avaliação científica e o predomínio dos países anglófonos; reflexões que procuram relacionar leis econômicas com as práticas de ensino e pesquisa, defendendo a necessidade de especialização dos professores-pesquisadores em tarefas para as quais seriam mais adaptados (ex.: carreiras voltadas para o ensino, e carreiras voltadas para a pesquisa); críticas à influência neoliberal no sistema de avaliação da ciência; reflexões a respeito de como o sistema de avaliação da ciência contemporâneo prejudica a inovação e o avanço da ciência.

3.2.3 Artigos que trabalharam com dados terciários

Dentro da amostra de artigos internacionais foram identificados três trabalhos classificados como pesquisas com dados terciários. Por serem somente três trabalhos, vamos apresentá-los todos nesta mesma seção, informando as categoriais temáticas nas quais foram classificados durante o exame de cada trabalho.

O primeiro trabalho, de McGrail *et al.* (2006), é uma revisão sistemática de literatura que reúne outros trabalhos que tenham investigado intervenções em universidades para aumentar a produtividade de docentes. Foram examinados 17 trabalhos, publicados entre 1984 e 2004, com enfoque em áreas da saúde e da educação, sendo identificadas três formas principais de intervenção: cursos de escrita, grupos de suporte de escrita, e mentoria de escrita. Classificamos este trabalho na categoria “percepções e práticas de pesquisadores e de programas em relação ao produtivismo acadêmico”.

De acordo com McGrail *et al.* (2006) os grupos de suporte consistiram em pesquisadores que se encontravam regularmente para conversar sobre suas publicações, oferecendo suporte psicológico e *feedback* a respeito dos trabalhos uns dos outros. Por sua vez, os cursos de escrita foram conduzidos por *experts* (professores seniores ou editores de revistas) a partir de uma abordagem didática, com aulas e materiais de apoio sobre o processo de escrita e publicação. Por fim, a disponibilização de um mentor que possa oferecer auxílio aos docentes quando estes precisarem de auxílio para publicação foi a última estratégia identificada.

McGrail *et al.* (2006) identificaram que todas as abordagens tiveram sucesso em aumentar a quantidade de publicações dos pesquisadores que participaram das pesquisas, e aspectos que consideraram efeitos sobre a qualidade dos trabalhos, como o direcionamento da escrita para públicos específicos, melhor recepção às críticas e apontamentos dos revisores, e melhorias no próprio uso da linguagem formal. Apesar de apontarem efeitos negativos do *publish or perish* sobre a carreira dos docentes, o enfoque principal está em encontrar formas de aumentar a capacidade competitiva dos docentes das instituições.

O segundo trabalho, de Fanelli e Ioannides (2012), é uma meta-análise que avaliou outras 82 meta-análises, não relacionadas com a questão do *publish or perish*. Neste estudo os autores buscaram compreender a existência de um viés nas publicações científicas compiladas nessas meta-análises, o viés de resultados positivos. Este estudo foi classificado na categoria temática “desafios para o sistema de comunicação científica”.

De acordo com Fanelli e Ioannides (2012), o viés de resultados positivos poderia estar relacionado com o fenômeno do *publish or perish*, por parte dos pesquisadores pois estes, pressionados a publicar artigos, tenderiam a confirmar suas hipóteses de pesquisa, e por parte dos periódicos que teriam maior aceitação para artigos com resultados positivos.

Os trabalhos que compuseram a amostra do estudo de Fanelli e Ioannides (2012) eram da área da saúde, e foram subdivididos em três tipos específicos: biológicos considerados *hardscience*; comportamentalistas considerados *softscience*; e mistos biocomportamentalistas. Também foram diferenciados entre artigos publicados na Europa e nos EUA. O resultado do estudo identificou que a distribuição dos resultados positivos possuía um desvio expressivamente maior nos artigos comportamentalistas, *softscience*, do que nos artigos biológicos, *hardscience*, e nos biocomportamentalistas, mistos.

Para Fanelli e Ioannides (2012) a dificuldade em avaliar a replicabilidade dos trabalhos nas *softsciences* deixaria uma margem maior para a criação de vieses nas pesquisas, e os pesquisadores e os periódicos, pressionados pelo *publish or perish*, acabariam deixando de lado a qualidade dos trabalhos, pela necessidade de publicar artigos. A ideia de impacto também influenciaria nesta tendência, uma vez que trabalhos com resultados positivos tendem a ser vistos como de maior impacto. Portanto, o artigo procura identificar evidências de que o *publish or perish* tem efetivamente comprometido a qualidade das produções científicas, afetando diretamente a reputação dos trabalhos publicados, pela existência de viés que tornam seus resultados nem sempre confiáveis.

O último trabalho classificado nesta seção, de Bateman e Teasell (2019), procurou somente identificar o volume de trabalhos publicados por residentes em clínica geral em uma universidade canadense. Bateman e Teasell (*ibid*, p. 1142) iniciam o trabalho destacando a pressão do *publish or perish* como a pressão para publicações rápidas e

contínuas na academia, entretanto, em seguida passam a defender enfaticamente a importância das publicações afirmando que “essas métricas [de publicações] têm as vantagens de serem meios transparentes e objetivos de avaliar os candidatos”, ou ainda que seriam uma “medida de competência do indivíduo no campo de pesquisa”. Sobre os resultados de sua pesquisa, identificaram que entre os anos de 2015-2017, dos 74 residentes, foram publicados 62 artigos com revisão por pares: revisões de literatura, estudos observacionais, estudos de caso, trabalhos sobre condicionamento musculoesquelético, e sobre acidentes vasculares cerebrais.

Pudemos perceber que, dentre as revisões identificadas e examinadas para esta revisão de literatura, somente um artigo de fato possui um posicionamento crítico ao *publish or perish*, ao procurar identificar a existência do viés de resultados positivos e sugerir a relação com a pressão por publicações na carreira acadêmica. Os demais reconhecem a existência do fenômeno, entretanto, voltam-se para estratégias para aumentar a produtividade dos programas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

4.1 Um olhar comparativo entre as perspectivas de Edgar Morin e de Serge Moscovici.

Edgar Morin e Serge Moscovici são autores capazes de diluir barreiras disciplinares, suas abordagens se distinguem das ciências sociais ortodoxas, ultrapassando limitações dos paradigmas clássicos. Neste estudo, procuraremos identificar algumas semelhanças entre as abordagens dos autores, procurando evidenciar as relações que nos permitiram aproximar as perspectivas.

A riqueza do trabalho desenvolvido pelos autores certamente não torna possível uma completa identificação de suas abordagens. O trabalho de Morin tem suas bases construídas sob o paradigma da complexidade, que se contrapõe aos paradigmas clássicos das ciências em muitos aspectos, e os absorve em outros. É possível encontrar em seu trabalho características da teoria dos sistemas, assim como também é possível identificar características da dialética. Mas todas as concepções tradicionais aparecem reavaliadas dentro do pensamento complexo pelos princípios de inteligibilidade da complexidade, a saber: o organizacional; o hologramático; do anel retroativo; do anel recursivo; o auto-eco-organizador; o dialógico; e a reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento (BOEIRA; VIEIRA, 2010, p. 61). Esses princípios tornam o paradigma da complexidade uma abordagem especial, que só pode ser compreendida a partir de si mesma, e não pelo resgate linear das suas origens epistemológicas. Ademais, a complexidade carrega o reconhecimento da incerteza em toda epistemologia, em toda lógica, em toda verdade, “eis a problemática da epistemologia complexa, não a chave mestra da complexidade, cuja característica, infelizmente, é não oferecer chaves mestras” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 69). Portanto, procurou-se sobretudo respeitar estas características neste estudo.

O estudo das representações sociais tem ao menos duas influências principais: o conceito de representações coletivas de Durkheim; e o construtivismo de Piaget. Em relação ao primeiro, Moscovici (2007, p. 45) afirma guardar uma relação ambígua, ao mesmo tempo em que é influenciado pelo trabalho de Durkheim, também se distancia

dele. A grande diferença estaria no tratamento dado pelo positivismo sociológico às representações coletivas, “como artificios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior”, exercendo função semelhante “ao do átomo na mecânica tradicional, ou à dos genes na genética tradicional”. Isso significaria dizer que as representações coletivas desempenhavam um papel que muito se assemelhava às proposições de certeza da ciência positivista, com pouca abertura a incerteza; o que as diferencia do estudo das representações sociais, focado nas dinâmicas e transformações destes constructos. Outra diferença seria a característica restrita do conceito durkheimiano, em comparação com a amplitude das representações sociais.

Em relação à influência de Piaget, conforme sustenta Duveen (2001), existiria uma profunda continuidade entre as abordagens da psicologia do desenvolvimento e a psicologia social, uma vez que ambas estudariam a transformação do conhecimento, a primeira no tempo (do pensamento da criança ao adulto) e a segunda no espaço (das diferenças do pensamento entre grupos), “a questão central era o problema da transformação do pré-operacional para a operação concreta do pensamento, sendo essa questão da transformação do conhecimento central para o entusiasmo de Moscovici por Piaget” (DUVEEN, 2001, p. 140). Mas da mesma forma que o autor se aproxima e se afasta de Durkheim, assim o faz com o trabalho de Piaget. Enquanto a concepção de desenvolvimento piagetiano seria linear, do menos adaptado para o mais adaptado ao ambiente, das formas elementares para as formas sofisticadas de pensamento; a concepção moscoviciano não seria regulada por um caminho e fim pré-estabelecidos, não existiria um critério universal determinando a direção do desenvolvimento das representações sociais, ao contrário, refletiria as situações e contingências nas quais o conhecimento e a compreensão seriam elaboradas e comunicadas pelos diferentes grupos sociais.

Portanto, compreende-se que, apesar das influências explícitas no trabalho de Moscovici, são pelos posicionamentos em que se diferencia das epistemologias de Durkheim e Piaget que ocorre uma maior aproximação com o trabalho de Morin. É justamente na busca de maior abertura da psicologia social ao mundo, na investigação multidimensional, na aceitação das incertezas, que é possível melhor relacionar Moscovici e Morin dentro da lógica do pensamento complexo.

Nas próximas duas seções deste trabalho procuraremos apresentar resumidamente perspectivas gerais a respeito de cada abordagem, respectivamente, o paradigma da complexidade e a teoria das representações sociais (TRS). Na quarta subseção procuraremos estabelecer uma possível base de comparação entre os autores; na quinta subseção compararemos as perspectivas ontológicas fundamentais para compreender como os autores compreendem a realidade das ideias; na sexta subseção realizamos um esboço de complementariedade entre mecanismos básicos dos sistemas de ideias; na sétima subseção apresentamos algumas reflexões dos autores sobre as ciências; e na última seção algumas considerações finais.

4.1.1 O paradigma da complexidade

Como paradigma emergente, baseado em uma racionalidade aberta, dialoga criticamente com as diferentes vertentes epistemológicas, assimilando parte de seus pressupostos, e rejeitando outros. Possivelmente seja esse um dos motivos pelos quais Morin não direciona suas críticas a uma ou outra corrente epistemológica diretamente, mas a um conjunto de pressupostos que permeiam essas correntes, que denomina de “paradigma da simplificação” (Morin, 2015, p.11), ou de paradigma disjuntor-redutor, ou ainda de “grande paradigma do ocidente” (Morin, 2011, p. 274). Paradigma esse que teria suas origens na separação entre sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*), proposta por Descartes. Para Morin (*ibid*), apesar do paradigma disjuntor-redutor, desde o século XVII, ser responsável por grandes progressos para o conhecimento científico e para as reflexões filosóficas, suas consequências nocivas têm se tornado mais evidentes no século XX (*e.g.* as armas nucleares, químicas, e tecnológicas; a degradação do meio ambiente; e a desigualdade que se instalou no seio da humanidade). Na essência do paradigma disjuntor-redutor reside a desresponsabilização da humanidade pelas suas próprias ações.

Consideramos a questão da desresponsabilização como central para o problema do produtivismo acadêmico, tanto do ponto de vista social, da pessoa como cidadão, quanto do ponto de vista dos pressupostos científicos do paradigma disjuntor-redutor, que permeia as ciências social e organizacional. Isso porque, no produtivismo acadêmico, o

debate comunitário, que coloca em questão o tipo de ciência que se deseja produzir, é substituído pela metrificacão da produtividade. Postura incentivada pela disjunção entre o fazer científico e a pessoa humana, forma de pensar predominante nas ciências social e organizacional, que remete ao debate sobre a neutralidade/isenção de valores nas ciências. Essa postura conduz à redução do papel do pesquisador, cuja obrigacão se torna a de ser eficiente em publicar; dirimindo a importância de outros atributos, que deveriam ser consideradas centrais ao papel do pesquisador, como suas responsabilidades sociais e políticas enquanto pessoa humana. Além disso, o papel reduzido desempenhado pelo pesquisador retroage sobre a própria ciência, pois seus objetivos não remetem mais ao *ethos* científico, mas a aspectos como: a aceitabilidade do tema escolhido pelos periódicos; a popularidade do tema; a facilidade de execução da pesquisa, considerando a relação esforço/tempo; entre outros critérios que passam a ser relevantes para o aumento da produtividade dos pesquisadores.

Ao mesmo tempo, do ponto de vista epistemológico, o paradigma disjuntor-reductor sugere a própria estruturação das pesquisas, reduzindo os problemas, as investigaões, e as possíveis soluões, a estreitas faixas do espectro do conhecimento. Criam-se grupos fechados em seus valores, teorias, métodos, disciplinas, incapazes de construir um diálogo para além de suas próprias fronteiras.

Para Morin (2011, p. 274) a dissociação promovida pelo paradigma disjuntor-reductor atravessa o universo de um lado ao outro, separando: “sujeito” e “objeto”; “alma” e “corpo”; “espírito” e “matéria”; “qualidade” e “quantidade”; “finalidade” e “causalidade”; “sentimento” e “razão”; “liberdade” e “determinismo”; “existência” e “essência”. Essa dissociação ocorreria em diversos níveis, desde a grande disjunção entre a reflexão filosófica e o pensamento científico, passando pelo isolamento entre os grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia, e as humanidades (MORIN, 2015).

A disjunção-redução está presente nas principais correntes epistemológicas, podemos perceber, por exemplo, no antagonismo que se impõe entre os posicionamentos mais radicais a respeito do objetivismo e do subjetivismo no que versam sobre as possibilidades de apreensão da realidade. Seria necessário substituir o paradigma de disjunção-redução por um pensamento capaz de “distinguir sem separar, de associar sem identificar ou reduzir” (Morin, 2015, p. 15).

Dessa forma, visando oferecer bases para o desenvolvimento de percepções complexas, alguns princípios da complexidade são propostos, que sintetizamos com base em Boeira e Vieira (2010):

Figura 05 – Síntese dos princípios da complexidade.

-
- 1 Princípio sistêmico ou organizacional: liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. A ideia sistêmica é oposta à reducionista (“o todo é mais do que a soma das partes”). A organização do todo (átomo, partícula, órgão) produz qualidades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências. Mas o todo é também menos do que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do todo.

 - 2 Princípio hologramático: coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, nos quais não somente a parte está no todo, mas também este se inscreve nas partes. Cada célula é parte do corpo e a totalidade do patrimônio genético está em cada célula; a sociedade, como todo, aparece em cada indivíduo, por meio da linguagem, da cultura, das normas.

 - 3 Princípio do anel retroativo: rompe com o princípio de causalidade linear, na medida em que a causa “age” sobre o efeito e este sobre a causa, como no sistema de aquecimento no qual o termostato regula a situação da caldeira. Inflacionistas ou estabilizadoras, as retroações são numerosas nos fenômenos econômicos, sociais, políticos, psicológicos ou ecológicos.

 - 4 Princípio do anel recursivo: supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização. Constitui-se como um anel gerador, no qual os produtos e os efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas suas interações, mas a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.

 - 5 Princípio de auto-eco-organização (autonomia/dependência): os seres vivos são auto-organizadores, gastando para isso energia. Como têm necessidade de extrair energia, informação e organização do próprio meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência – por isso é imperativo concebê-los como auto-eco-organizadores.

 - 6 Princípio dialógico: une dois princípios ou noções que se excluem, embora permaneçam indissociáveis numa mesma realidade. Sob formas diversas, a dialógica entre ordem, desordem e organização, por meio de inumeráveis inter-retroações, está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano. A dialógica permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo (a exemplo da necessidade de ver as partículas ao mesmo tempo como corpúsculos e como ondas).

 - 7 Princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento: esse princípio opera a restauração do sujeito nos processos de construção do conhecimento e ilumina a problemática cognitiva central – da percepção à formação de teorias científicas, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado horizonte temporal.

Fonte: Boeira e Vieira (2010, p. 61-62)

De acordo com Morin (2015, p. 14), “a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das interretroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição”. Por buscar enfrentar esses desafios a complexidade é interdisciplinar e transdisciplinar. Entretanto, a dialógica e a translógica que fazem com que a complexidade rompa com as barreiras disciplinares, também podem ser encontradas em diferentes níveis: em sentido mais amplo da

organização social, como nas relações interculturais e transculturais, e em níveis mais restritos, intertemático e transtemático. Trata-se de uma concepção fractal da realidade, que procura redescobrir a complexidade do real em todos os níveis, e entre os diversos níveis. As relações entre as partes e o todo que compõem se relacionam ao fenômeno precisam ser compreendidas como “não-lineares”, pois as propriedades investigadas somente existiriam nas interrelações entre suas partes, como características “intensas”, de forma que sua decomposição impediria uma reconstituição *a posteriori* (DEMO, 2008, p. 17).

Destaque-se a semelhança do desafio do pensamento complexo, ao qual Morin (1995) se refere, e a postura do pesquisador qualitativo como *bricoleur*, conforme apresentam Denzin e Lincoln (2006). Ser não reducionista, abraçar a incerteza inerente a qualquer investigação, lidar com o emaranhado dos jogos infinitos de interretroações, exigem do pesquisador uma forma de interpretar os fenômenos adequada ao desafio, e essa construção emergente está alinhada à postura do *bricoleur*, e das construções pós-estruturalistas, e pós-modernistas.

A investigação e a interpretação de um fenômeno não são somente construções, são também desconstruções, pois cada nova investigação coloca em questão as teorias explicativas apresentadas em pesquisas anteriores, revisitando, fragmentado, reexaminado, e reconstruído, para que a criatividade necessária ao processo de pesquisa possa emergir.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito ao princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento (Boeira; Vieira, 2010, p.64), ou seja, da constatação de que o pesquisador é um sujeito inserido no mundo, que possui suas próprias bagagens de vida, suas próprias influências teóricas e epistemológicas, e uma postura ativa diante da problemática investigada. Esse princípio se assemelha à valorização das representações nas pesquisas qualitativas (Denzin; Lincoln, 2006). Ou ainda, às “qualidades políticas”, que se somam as “qualidades formais”, em uma investigação científica (Demo, 1995, p. 23):

Qualidade política coloca a questão dos fins, dos conteúdos, da prática histórica. Aponta para a dimensão do cientista social como cidadão, como ator político, que inevitavelmente influencia e é influenciado. Preocupa-se, por exemplo, com a persistência com que as ciências sociais servem de instrumentação para o controle social e pergunta-se por que sabem muito mais como não mudar, como desmobilizar movimentos sociais, como justificar

ricos e poderosos, do que comparecer como instrumentação e atuação em prol de transformações históricas consideradas estratégicas pelos desiguais. Discute sobre a possibilidade de as ciências sociais serem móvel competente no estabelecimento de políticas sociais mais efetivas, na implantação de um estado de direito, na solidificação de uma sociedade mais democrática. Questiona se os estudantes na universidade são apenas objeto de treinamento técnico, ou se deveria haver processo definido de formação, no sentido educativo da gestão de atores políticos comprometido com histórias menos desiguais (Demo, 1995, p. 25)

Como doutorando, sinto-me fortemente envolvido com a problemática do produtivismo acadêmico, pois ela incide diretamente sobre o fazer científico dos estudantes de pós-graduação, suas carreiras, aqueles ideais a respeito da academia que trazemos conosco quando escolhemos ser participantes do mundo acadêmico. A partir da posição de estudante, assumimos perspectivas dentro desse sistema acadêmico, que nos influencia e o qual influenciaremos retroativamente, a partir do desejo de transformação desse sistema.

Quando falamos sobre sistemas, precisamos considerar a ciência organizacional, predominantemente redutora-disjuntora, que alcançou, a partir da aplicação da racionalidade instrumental, alta capacidade de desenvolvimento de sistemas funcionais. Entretanto, conforme explica Demo (1995), no âmbito político, a perspectiva sistêmica foi amplamente utilizada como uma forma de aumentar o controle e dominação sobre as pessoas. Mesmo as abordagens consideradas críticas podem cair na armadilha de derrubar um sistema em vigor, para substituí-lo por outros sistemas de controle e dominação.

Isso não significa que todos os sistemas devam ser rejeitados, nem que todos sejam iguais, certamente existem sistemas melhores e piores. Compreender que sistemas têm tendência ao controle e à dominação significa exercer a constante vigilância quanto a essas características, delimitando-os, a partir da relação dialógica necessária entre autonomia e dependência, entre pessoas e estruturas.

Para alcançar tal pressuposto, precisamos compreender como estão configuradas as estruturas acadêmicas atuais, como o produtivismo acadêmico influencia sistemicamente essas estruturas, o que nessas estruturas desejamos combater e o que desejamos manter, e ainda aquilo que não está presente e que desejamos incorporar. Entretanto, parece ser sobre aquilo que desejamos incorporar que reside a maior necessidade de investigação, pois sem reflexões sobre o que desejamos para a ciência, não podemos prospectar os caminhos a serem trilhados para essas transformações.

São a partir dessas considerações que relacionamos o paradigma da complexidade com a metodologia escolhida para investigar a problemática, a Teoria das Representações Sociais (TRS), que consideramos ser uma teoria/metodologia que compartilha diversas afinidades com o paradigma da complexidade. Acreditamos que, a partir das representações sociais, poderemos compreender melhor as perspectivas dos sujeitos envolvidos com sistema acadêmico estabelecido, seus receios, seus desejos, os dilemas enfrentados, e, principalmente, a forma como o sistema influencia sua integração aos grupos com os quais compartilham esses espaços acadêmicos.

4.1.2 A teoria das representações sociais (TRS)

A Teoria das Representações Sociais (TRS) se origina na Europa, em 1961, como uma vertente da psicologia social, com a publicação de *“Psychanalyse: son image et son public”*, trabalho de Serge Moscovici a respeito das representações sociais sobre a psicanálise. A TRS se distingue especialmente do ramo estadunidense da psicologia social, por sua maior aproximação com a sociologia. Enquanto a psicologia social estadunidense é voltada para o estudo dos indivíduos, a partir de uma perspectiva comportamentalista e positivista; a TRS busca transpor as barreiras entre o individual e o social, dialogicamente, aproximando-se do construtivismo (Farr, 1995).

De acordo com Farr (1995), para o desenvolvimento do conceito de representações sociais, Moscovici foi influenciado pelo conceito de representações coletivas de Durkheim. Entretanto, existiriam diferenças expressivas entre os conceitos: Em primeiro lugar, Durkheim considerava que os fatos sociais somente poderiam ser explicados por outros fatos sociais, realizando uma separação entre representações coletivas e individuais. Moscovici não realiza a separação indivíduo-sociedade, defendendo que essa tensão criativa entre esses dois polos é fundamental para a compreensão das representações sociais. Em segundo lugar, as representações coletivas possuem um escopo mais restrito do que as representações sociais. As representações sociais enfatizam as representações presentes em grupos dentro de uma sociedade, e a interação entre indivíduos, grupos, comunidades, e sociedade. Já as representações coletivas têm como objeto as representações comuns a uma determinada sociedade. Essa diferença ocorre pois Moscovici considerava as sociedades contemporâneas mais

complexas, marcadas pelo pluralismo, e pela rapidez das transformações econômicas, políticas, e sociais.

Dessa forma, Moscovici assume uma postura crítica, tanto em relação às perspectivas individualizantes da psicologia social tradicional, quanto às perspectivas socializantes da sociologia clássica. Conforme explica Jovchelovitch (1995):

[...] o debate, enriquecimento teórico e a pesquisa em torno das representações sociais tornaram-se fato no âmbito da psicologia social. Tal fato, entretanto, está longe de ser o fato neutro e asséptico que faz o prazer e o gosto dos cânones estabelecidos da disciplina. [...] Talvez a principal dessas contradições seja a relação indivíduo-sociedade e como esta relação se constrói. Se de um lado sofremos os equívocos de uma compreensão demasiado individualizante, psicologicista nos seus parâmetros de compreensão da subjetividade, por outro, muitas vezes as tentativas de introduzir conceitos sociológicos a psicologia social sucumbiu à tentação maniqueísta inversa. (Jovchelovitch, 1995, p. 63)

Moscovici (2007) vai além da ruptura com os reducionismos individualizantes e socializantes, coloca em questão outras noções reducionistas, como a hierarquia que situa o pensamento científico como superior às demais formas de pensamento, como em relação ao senso comum, e ao pensamento dito primitivo.

Partindo de uma comparação entre as noções de pensamento científico e primitivo Moscovici (2007) afirma que, na sociologia clássica, o pensamento primitivo seria aquele que acredita na capacidade do pensamento de moldar a realidade, no qual os objetos, seres e fenômenos emergiriam como uma réplica do pensamento; de outro lado, o pensamento científico seria aquele que acredita que a realidade molda o pensamento, e nossa mente se esforça para compreender da melhor forma possível os objetos, seres e fenômenos, como eles são. Moscovici (*ibid*, p. 29) acredita que existiria uma causa comum entre o pensamento primitivo e o científico: “o medo instintivo do homem de poderes que ele não pode controlar e sua tentativa de poder compensar essa impotência imaginativamente”. Para o autor, ambas as formas de pensar representam aspectos reais das relações entre nossos mundos internos e externos. Essas duas noções simétricas do pensamento seriam então complementares.

Para Moscovici (2007) o pensamento é uma forma de mediação imaginativa entre as pessoas e a realidade, e ele procura evidenciar que nosso pensamento é sempre mediado a partir de alguns exemplos. Em primeiro lugar, aponta aquilo que chama de “eclipse” na percepção, ou seja, coisas que seriam bastante óbvias, mas acabam sendo ocultadas pelo nosso pensamento. Destaca que costumamos alocar as pessoas e as coisas em classes, de forma que muitas vezes identificamos as pessoas como um idoso, ou uma criança, ou um

trabalhador, essa classificação oculta as características singulares daquelas pessoas. Em segundo lugar, aponta como nossa visão de mundo pode modificar-se quando assimilamos um novo conceito, mesmo que nada na realidade tenha se modificado efetivamente. Ao assimilarmos o conceito do sistema solar heliocêntrico, em substituição ao modelo geocêntrico, nossa forma de “ver” o mundo se modifica, mesmo que nada tenha mudado objetivamente na realidade, ou seja, as noções e as ideias condicionam a observação da realidade. Em terceiro lugar, o condicionamento social pré-existente de determinados eventos sociais, que nos permite situar um determinado acontecimento dentro de uma categoria social, sem a necessidade de examinar cada caso especificamente. Quando nos referimos a uma festa, ou a um assalto, ou a um acidente de trânsito, já possuímos antecipadamente um conjunto de imagens que nos ajuda a situar aquele acontecimento dentro de uma categoria social específica.

Portanto, o pensamento seria sempre mediado, mesmo o pensamento científico. Para Moscovici (2007) as pessoas dependeriam de representações sociais para acessar o mundo, e as representações sociais não seriam resultado do acesso objetivo aos objetos, aos seres e aos fenômenos, mas sim construções baseadas predominantemente em memórias passadas, em construções anteriores que vão sendo compartilhadas e modificadas ao longo do tempo.

Outro aspecto importante a ser destacado é que as representações sociais não seriam noções fixas, mas estruturas dinâmicas. De acordo com Jovchelovicht (1995, p. 80), as representações sociais seriam estruturas que se movimentam, que precisam ser compreendidas em relação aos processos de formação e transformação. A autora defende ainda a importância dos processos de “mediação social” como enfoque das pesquisas em representações sociais, que seriam reveladores em relação aos sentidos e aos significados que marcam a existência humana. Jovchelovicht (*idib*) destaca três tipos de processos de mediação social: a comunicação, que mediará perspectivas diferentes de mundo; o trabalho, que mediará as necessidades humanas e o material bruto da natureza; e os ritos, os mitos e os símbolos, que mediarão o mundo da intersubjetividade humana e a alteridade de um mundo misterioso.

Assim, são as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais. Por isso elas são sociais – tanto na sua gênese como na sua forma de *ser*. Elas não teriam qualquer utilidade em um mundo de indivíduos isolados, ou melhor, elas não existiriam. As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação

comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida comum, o espaço público. Dessa forma, elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais. E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo. (Jovchelovicht, 1995, p. 81)

Ainda sobre a dinâmica das representações sociais, Moscovici (2007, p. 41) afirma que elas surgem da interação entre pessoas e grupos, e “adquirem vida própria, circulam, encontram-se, atraem-se, repelem-se e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem”. Conforme a origem de uma representação social é esquecida, mais materializada e duradoura ela se torna em uma sociedade. Para Moscovici (2007), entender as origens das representações sociais, suas propriedades, e seu impacto deveria ser o enfoque da psicologia social.

Portanto, compreender as representações sociais relacionadas à problemática do produtivismo acadêmico, passaria pela compreensão das diversas mediações envolvidas, como as formas pelas quais ocorrem (ou não ocorrem) a comunicação entre aqueles que defendem diferentes perspectivas a respeito do fazer científico; sobre as necessidades imediatas inerentes ao trabalho realizada por professores e estudantes, e seus diferentes inter-relacionamentos com outros sujeitos, organizações, e instituições; assim como o simbolismo presente no imaginário desses atores sociais. Ademais, faz-se necessária a compreensão histórica da universidade como instituição, nos contextos globais e nacionais, para compreender as origens das ideias que permeiam as representações sociais; assim como seria desejável o esforço para tentar depreender a influência das representações sociais dos sujeitos em relação às suas práticas.

Moscovici (2007) afirma ainda que conforme os sistemas unificadores, científicos, religiosos, e ideológicos, tornam-se mais heterogêneos, mais importantes se tornam os estudos das representações sociais. E que essas transformações estão sendo aceleradas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, levando à constante reconstrução do senso comum, e aumentando a importância de compreender as ciências de forma dialógica com outras crenças que permeiam as sociedades, considerando ainda suas relações com as atividades concretas.

Para Moscovici (2007) a interpretação das representações sociais também deve evitar algumas hipóteses reducionistas, como: são tentativas de ocultar intenções; distorções subjetivas da realidade; são formas de compensar fracassos ou falta de integração social, visando restaurar imaginariamente um grau de estabilidade interna; são

formas criadas para filtrar a realidade e controlar o comportamento das pessoas. Para Moscovici (*ibid*), embora essas questões estejam presentes na conduta humana de alguma maneira, as representações sociais não podem ser reduzidas a nenhuma dessas explicações. Contrapondo-se a essas hipóteses, sugere que a finalidade das representações sociais é transformar o “não-familiar” em “familiar”.

O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. Essa “exatidão relativa” incomoda e ameaça, como no caso de um robô que se comporta exatamente como uma criatura viva, embora não possua vida em si mesmo, repentinamente se torna um monstro Frankenstein, algo que ao mesmo tempo fascina e aterroriza. O medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado. [...] Isso se deve ao fato de que a ameaça de perder os marcos referenciais, de perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável. E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida. (Moscovici, 2007, p. 56)

Dessa forma, as pessoas procurariam “reapresentar” (Moscovici, 2007, p. 56) aquilo que lhes perturba, aproximando aquilo que está distante de um universo próximo do seu grupo, para tornar familiar. Essa reapresentação ocorreria por meio dos processos que Moscovici (*ibid*, p. 60) denomina de “ancoragem” e “objetivação”.

A objetivação e a ancoragem são as formas pelas quais as representações sociais realizam suas mediações, de acordo com Jovchelovicht (1995, p. 81), tornando “quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida real”. Para a autora objetivar é uma forma de transformar significados que “frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescrutáveis” em uma realidade familiar, nesse processo as pessoas ancorariam o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada.

As diferentes representações sociais que perpassam a problemática do produtivismo acadêmico, relacionando-se com os diversos grupos que participam do fazer científico, vinculam-se aos processos de ancoragem e objetivação que buscam tornar familiar os desafios desse universo para os grupos específicos. Elas buscam encontrar caminhos para tornar menos perturbador esse universo cheio de desafios, que envolve a necessidade de comunicação com outros grupos, que pensam de forma diferente, com a escassez de recursos, com as dinâmicas do trabalho e do acesso aos instrumentos para a realização desse trabalho, e com a negociação com os símbolos que

permeiam o imaginário desse universo. Além disso, possuem raízes históricas fortemente materializadas na psique dos sujeitos, e influenciam suas práticas do dia a dia.

Nas próximas seções procuraremos realizar um aprofundamento nas relações entre a TRS e o paradigma da complexidade, procurando evidenciar de forma mais detalhada as relações que permitiram um maior aprofundamento entre as diferentes perspectivas.

4.1.3 Sistemas de ideias nas perspectivas de Morin e Moscovici

A primeira questão que se impõe é a de estabelecer uma base para a comparação entre os trabalhos dos autores. Conforme foi explicado primeira subseção, este estudo adota a perspectiva da existência de uma complementariedade entre os trabalhos, que residem sobretudo nas aberturas à incerteza, no desejo por ultrapassar as barreiras dos paradigmas clássicos, tornando possível esse diálogo. Entretanto, complementariedade é um conceito ambíguo, pois ao mesmo tempo em que supõe uma compatibilidade básica, também supõe necessariamente distinções, sem as quais um objeto seria somente o espelho do outro. Desta forma, decidiu-se por iniciar este estudo por discutir aquilo que poderia ser considerado complementar e distinto na obra dos autores, para mais adiante, uma vez estabelecida esta base comparativa, seja possível examinar questões mais específicas.

O paradigma da complexidade aborda um escopo mais amplo, examinando desde aspectos da natureza, aproximando-se das ciências naturais, até os campos mais abstratos do pensamento, em suas relações dialógicas indivíduo-sociedade-genética-natureza. Por outro lado, a teoria das representações sociais está situada no campo do pensamento, mas também o compreende em relações dialógicas com o universo que circundam os sujeitos. Portanto, a primeira delimitação foi estabelecer como escopo do nosso exame as dimensões comuns aos autores, delimitada como seus enfoques em relação aos sistemas de pensamento que influenciam, e são influenciados retroativamente, pela prática humana, em suas relações dialógicas com o universo que nos circundam.

Dentro desse escopo específico, poderíamos afirmar que no livro “O método 4: as ideias: habitat, vida, costume, organização” (Morin, 2011), encontramos o ponto de maior aproximação entre o pensamento complexo e a teoria das representações sociais. Ademais, o livro “Representações sociais: investigações em psicologia social” (Moscovici, 2007) apresenta uma coletânea de textos de Moscovici, a partir dos quais podemos depreender o núcleo da teoria das representações sociais. Dessa forma, nosso exame nas próximas subseções se voltou principalmente para a aproximação entre as perspectivas apresentadas nessas duas obras.

O enfoque de Morin (2011) é a investigação das dinâmicas de sistemas de ideias como a teoria, a doutrina, a ideologia e o sistema filosófico. A partir dos princípios da complexidade, procura distinguir esses diferentes sistemas de ideias, especialmente por suas tendências a uma maior ou menor abertura. O enfoque de Moscovici (2007) ocorre nas representações sociais como constructos especiais identificados pelo próprio autor. Dessa forma, embora ambos direcionem seus esforços onto-epistemológicos para examinar as dinâmicas e os papéis de sistemas de ideias existentes na sociedade, a partir de concepções dialógicas, Morin (2011) dialoga com sistemas de ideias cuja conceituação é mais difundida, como as teorias, as ideologias, e os sistemas filosóficos — embora a interpretação se transforme totalmente quando considerados a partir dos princípios do paradigma da complexidade —; e Moscovici (2007) direciona seus esforços para constructos especiais, que denominou de representações sociais.

Os recortes realizados pelos autores parecem estar intimamente ligados com elementos centrais das perspectivas epistemológicas adotadas. A influência da teoria dos sistemas e da dialética no paradigma da complexidade, em Morin (2011), parece direcionar seu exame para a busca de uma compreensão mais geral das lógicas das interações e transformações nos sistemas de ideias. Já a influência do social-constructivismo, em Moscovici (2007), parece aproximá-lo dos indivíduos e dos pequenos grupos, e dos sistemas de ideias que permeiam esses grupos, mesmo que o contexto social mais amplo nunca seja perdido de vista.

Dessa forma, faz-se necessário adentrar na forma como os autores conceituam estes sistemas de ideias para melhor clarificar suas complementariedades. Primeiro os quatro sistemas de ideias apresentados por Morin, as teorias, as doutrinas, os sistemas filosóficos e as ideologias. E em seguida as representações sociais de Moscovici.

Para Morin (2011) a questão dos graus de abertura destes sistemas é central para diferenciá-los uns dos outros, considera que todo sistema de ideias carrega em si esta ambiguidade, sendo “fechado porque se protege e defende contra as degradações ou agressões externas”, e “aberto porque se alimenta de confirmações e verificações vindas do mundo exterior” (Morin, 2011, p. 160). Ademais, cabe destacar que estes conceitos se entrecruzam, de forma que os sistemas filosóficos ou as ideologias podem conter em si teorias e doutrinas.

As condições propícias ao surgimento das teorias seriam recentes e frágeis. Morin (2011) aponta a democracia ateniense em suas origens, a partir da instauração da filosofia, abrindo uma esfera para o livre debate das ideias sem que ocorresse a sanção, a exclusão ou a liquidação de seus participantes. Entretanto, esse direito era concedido somente aos cidadãos atenienses. Outro importante marco para as teorias teria ocorrido séculos mais tarde na Europa, com o surgimento da ciência moderna, a ciência teria criado seu próprio campo, com regras lógico-empíricas que delimitavam a esfera do conhecimento considerado científico, baseadas nas verificações e refutações. Portanto, no cerne do que se pode considerar como teoria, está a aceitação de um conjunto de regras, que consistem na abertura para um jogo competitivo e crítico. Seus fechamentos são contrabalanceados pela busca de coerência interna e externa com os dados empíricos. Ademais, depende de um ambiente que ofereça condições pluralistas para o seu florescimento.

Por outro lado, para as doutrinas o que prevaleceria seriam os fechamentos, diferente das teorias, elas rejeitariam as contestações externas, assim como toda verificação empírico-lógica que lhes sejam impostas. Seus axiomas nucleares e cada um de seus conceitos são tomados como princípios de verdade. Argumentos contrários são normalmente transformados em argumentos contra os contraditores, e a palavra dos seus fundadores normalmente se torna sacralizada. Aberturas ao mundo exterior existem, mas no sentido de alimentar suas próprias convicções, de mobilizar constantemente seus seguidores na defesa da doutrina.

Os sistemas filosóficos teriam uma origem comum às teorias, mas se diferenciariam delas por não obedecerem a imperativos de trocas com o mundo empírico, nem necessitarem de verificações. Também se diferenciariam das teorias por associarem verdades cognitivas e verdades éticas. Os sistemas filosóficos visariam compreender o “ser” do mundo, do real, do humano, constantemente reconstruindo a realidade num jogo

de elaboração de ideias e conceitos, “representam construções, no limite, delirantes, no seu esforço de apreender o Uno, de abraçar o Todo e de dar respostas em ideias às grandes questões do espírito humano” (Morin, 2011, p. 172). Portanto, buscaram enfrentar questões fundamentais, construindo bases para o verdadeiro pensamento.

As ideologias teriam nos sistemas filosóficos suas origens, tornando-se versões altamente disseminadas e simplificadas delas, estendendo-se para além da *intelligentsia* (classe dedicada ao conhecimento), difundindo-se pelo mundo político e social. São altamente racionalizadas, buscando explicar o mundo pela sua lógica, e idealistas, assimilando e apropriando-se do real por meio de suas ideias. Assim como os sistemas filosóficos, vinculam os princípios de conhecimento aos princípios éticos. Mas diferente dos sistemas filosóficos, direcionam suas considerações para as questões mais mundanas das práticas políticas e sociais.

De acordo com Moscovici (2007, p. 45-49) as representações sociais surgiram a partir do conceito de “representações coletivas” de Durkheim. Entretanto, as representações coletivas eram um conceito muito amplo, incluindo quaisquer tipos de formas intelectuais, como a ciência, a religião, o mito, as modalidades de tempo e espaço, *etc.* Moscovici procurou então delimitar um objeto de estudo mais específico, as representações sociais carregam então ao menos duas características distintas das representações coletivas:

- a) São uma maneira específica de compreender e comunicar aquilo que já sabemos: as representações sociais são uma forma de “tradução” de um universo reificado ou abstrato para o senso comum, elas são formas de familiarizar conceitos complicados ou uma realidade abstrata em uma linguagem compreensível. Esta tradução serve como base para a comunicação entre os indivíduos.
- b) As representações sociais são dinâmicas: não se trata da mera compreensão dos conceitos ou da realidade abstrata, as representações sociais são carregadas de intencionalidade, elas determinam modos de agir, de aceitar ou recusar, os objetos representados. Neste sentido, elas estão em constante transformação, surgem e desaparecem. Não são categoriais gerais, mas fenômenos específicos relacionados a modos particulares de compreender e comunicar. São contemporâneas e não sobreviventes dos subsolos da cultura de tempos remotos.

Portanto, as representações sociais são sistemas de ideias bem específicos. Relacionam-se com fenômenos contemporâneos, que traduzem uma determinada realidade complicada para uma linguagem mais simples, são fundamentais para a comunicação entre as pessoas, são carregadas de intencionalidades e modos de agir em relação ao objeto que representam. Podem estar difundidas pela sociedade em uma determinada época, mas seu enraizamento está vinculado a uma janela temporal mais curta do que outros sistemas de ideias em comparação com as teorias, as doutrinas, os sistemas filosóficos ou as ideologias.

Sobre a permeabilidade/complementariedade com os demais sistemas de ideias, vale a pena destacar uma observação que o autor faz sobre seu próprio trabalho, A representação social da psicanálise (Moscovici, 1978), no qual ele procurou compreender como os meios de comunicação em massa conseguiram elevar alguns conceitos do senso comum ao papel de ideologia dominante:

[...] pudemos estabelecer, mais ou menos definitivamente, a ordem das três fases da evolução: a) *a fase científica* de sua elaboração, a partir de uma teoria, por uma disciplina científica (economia, biologia, etc.); b) *a fase "representativa"*, em que ela se difunde dentro de uma sociedade e suas imagens, conceitos e vocabulário são difundidos e adaptados; c) *a fase ideológica*, em que a representação é apropriada por um partido, uma escola de pensamento ou um órgão do estado e é logicamente reconstruída, de tal modo que um produto, criado pela sociedade como um todo, pode se legitimar em nome da ciência. (Moscovici, 2007, p. 96, *grifos do autor*)

Estabelecida a base de comparação, e aceita a viabilidade de considerar as perspectivas dos autores sobre as dinâmicas e as transformações das ideias como complementares, nas próximas seções buscaremos comparar questões específicas dos livros examinados, procurando aprofundar as similaridades/distinções entre as abordagens.

4.1.4 Ambiente e névoa

A existência dos diversos tipos de sistemas de ideias apresentados na seção anterior, as teorias, as doutrinas, os sistemas filosóficos, as ideologias e as representações sociais, nos leva a perguntar: como Morin e Moscovici concebem a existência desses

sistemas de ideias no mundo real? Esta parece ser uma questão ontológica importante para compreender a proximidade ou não das perspectivas dos autores.

Morin (2011) parte dos conceitos de super-realidade e sub-realidade para situar os sistemas de ideias em um meio termo. A super-realidade estaria relacionada às concepções idealistas da realidade, nas quais “as coisas do espírito” determinariam a nossa realidade. A sub-realidade estaria relacionada às concepções materialistas da realidade, nas quais as ideias são somente instrumentos ou até mesmo ilusões. A partir do dialogismo, que é uma das importantes bases do paradigma da complexidade, procura situar as ideias nessa dinâmica entre os polos da super-realidade e da sub-realidade, afirma, “se o primeiro erro consiste em crer na realidade física dos sonhos, deuses, mitos, ideias, o segundo erro é negar-lhes a realidade e a existência objetivas” (Morin, 2011, P. 135). Neste sentido, concede às ideias, ou “coisas do espírito”, como se refere de forma mais geral ao pensamento, uma vida própria, mas dependente dos seres humanos. Isso porque as coisas do espírito, apesar de emergirem dos seres humanos, possuiriam virtudes autoestruturantes, “tudo que é organizado ganha essência, realidade e autonomia: ser é ser organizado, ou melhor, organizador. Significa dizer que tudo aquilo que se organiza no campo das coisas do espírito ganha essência, realidade, autonomia” (Morin, 2011, p. 139).

Por consequência desta relativa autonomia atribuída às ideias, Morin (2011) designa a existência de um mundo das ideias, ou um reino das ideias, para o qual utiliza a denominação “noosfera”. Concepções semelhantes já teriam sido adotadas por diversos pesquisadores (Popper, 1977; Baeteson, 1977; Vickers, 1963; Wojciechowski, 1978 *apud* Morin, 2011, p. 136-137). Entretanto, o conceito de noosfera teria sido construído especialmente sobre os trabalhos de Pierre Auger (1952 *apud* Morin, 2011) e Jacques Monod (1968 *apud* Morin, 2011).

[...] convencido de que esse mundo certamente é um produto, mas um produto recursivamente necessário à produção de seu próprio produtor antropossocial, fui sensibilizado pela concepção de Auger/Monod que considerava a noosfera não mais como um mundo abstrato de objetos ideias, mas como um mundo fervilhante de seres dispondo de algumas das características essenciais dos seres biológicos; fui assim estimulado a explorar o problema da autonomia relativa e da relação complexa (da simbiose à exploração mútua) entre esses seres de espírito e os seres humanos. O caminho estava aberto para que eu imaginasse não somente uma noosfera povoada de entidades “vivas”, mas, também, a possibilidade de uma ciência das ideias que seria, ao mesmo tempo, uma ciência da vida dos “seres de espírito”: uma noologia. (Morin, 2011, p. 139)

A noosfera, de acordo com Morin (2011), estaria presente nas sociedades como uma espécie de atmosfera, que envolveria as pessoas com signos, símbolos, mensagens, figurações, imagens, ideias, *etc.*, sendo mediadora de toda transação entre cada sujeito humano com o mundo exterior, com os outros sujeitos humanos, e consigo mesmo. A noosfera se expandiria e se tornaria cada vez mais espessa na medida em que proliferam as ideologias, as ideias abstratas, o saber científico, as artes, *etc.* Os meios de comunicação tornam possível a comunicação entre os sistemas de ideias de sociedades antes distantes geograficamente. Entretanto, ao mesmo tempo que a noosfera é um meio condutor/mensageiro para o conhecimento humano, “produz, também, o efeito de um nevoeiro, de tela entre o mundo cultural, que avança cercado de nuvens, e o mundo da vida. Assim, reencontramos um paradoxo maior já enfrentado: *o que nos faz comunicar é, ao mesmo tempo, o que nos impede de comunicar*” (Morin, 2011, p. 143, *grifos do autor*).

Moscovici (2007) parte de conceitos semelhantes, mas em vez de adotar os conceitos de super-realidade e sub-realidade, adota os conceitos de pensamento primitivo e pensamento científico.

A crença em que o pensamento primitivo – se tal termo é ainda aceitável – está baseada é uma crença no “poder ilimitado da mente” em *conformar* a realidade, em penetrá-la e ativá-la e em determinar o curso dos acontecimentos. A crença em que o pensamento científico moderno está baseado é exatamente o oposto, isto é, um pensamento no “poder ilimitado dos objetos” de *conformar* o pensamento, de determinar completamente sua evolução e de ser interiorizado na e pela mente. (Moscovici, 2007, p. 29)

Percebe-se alguma semelhança entre os conceitos trabalhados pelos autores, uma vez que ambos partem da simetria entre pensamento e matéria, para depois situar os sistemas de ideias como um intermediário. Moscovici (2007) parte para uma demonstração de como, no dia a dia, em diversos momentos, as pessoas não acessam diretamente a realidade, valendo-se de representações para compreender o mundo a sua volta, cita três exemplos: a) como muitas vezes olhamos para as pessoas mas não as enxergamos realmente, simplesmente as classificamos dentro de uma categoria, raça, idade, profissão, *etc.*; b) como muitos fatos que acreditamos só chegam a nós por meio de conceitos e não pela observação direta, como os genes, os átomos, *etc.*; c) como nossa compreensão dos fenômenos do mundo é convencionalizada por categorias prévias, de forma que quando ouvimos falar em um acidente de carro, um assalto, um determinado tipo de

celebração, automaticamente resgatamos diversas características prévias armazenadas para cada uma dessas categorias.

Portanto, para Moscovici (2007) o pensamento poderia ser considerado como um ambiente, uma “atmosfera social e cultural”, que cerca as pessoas tanto individualmente como coletivamente. Todas as interações humanas, sejam elas entre pessoas ou grupos, pressuporiam representações sociais para mediá-las. As representações sociais seriam criadas por pessoas e grupos, mas uma vez criadas “elas adquirem vida própria, circulam, encontram-se, atraem-se e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (Moscovici, 2007, p. 41). Possuidoras de certa autonomia, não são mero reflexo do comportamento ou estrutura social, muitas vezes elas reagem a estas estruturas, condicionando-as. Isso ocorre porque “sendo compartilhada por todos e reforçadas pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais *fossilizada* ela se torna. O que é ideal, gradualmente se torna materializado” (Moscovici, 2007, p. 41).

4.1.5 *Imprinting e normalização versus ancoragem e objetivação*

Morin (2011) e Moscovici (2007) buscaram compreender mecanismos inerentes aos sistemas de ideias. Pode-se afirmar que existem pontos de semelhanças e diferenças nas escolhas e forma que conduzem a interpretação do funcionamento destes mecanismos, e que estas semelhanças e diferenças estariam mais relacionadas com os recortes adotados do que em divergências em relação às concepções sobre a ciência dos autores. Afirma-se isso porque, conforme será abordado na próxima seção, as concepções dos autores sobre a ciência parecem ser muito convergentes. Dessa forma, os caminhos escolhidos para compreender e descrever estes mecanismos parecem ser o que exerce maior influência nestas semelhanças e diferenças.

Morin (2011) tem na perspectiva sistêmica uma das bases mais importantes ao paradigma da complexidade, por isso em sua interpretação o biológico, o ecológico, e o social, assumem um caráter de níveis sistêmicos interligados, cujos modos de organização possuem ao mesmo tempo princípios hologramáticos e recursivos; Moscovici (2007) tem

forte inspiração no construtivismo social, de forma que sua interpretação é fortemente construída sobre a relação dialógica indivíduo-sociedade.

Mesmo quando Morin (2011) reconhece o papel do que chama de “psicosfera” na formação e transformação dos mecanismos que compõem os sistemas de ideias, realiza-o de forma esquemática, sem imergir nas questões psicológicas. Mas deixa aberta a possibilidade para uma complementariedade com a perspectiva de Moscovici (2007), ao apresentar a psicosfera como “a esfera dos espíritos/cérebros individuais. É a fonte das *representações*, do imaginário, do sonho, do pensamento” (Morin, 2011, p. 151, *grifo nosso*).

Quatro mecanismos merecem ser examinados: *imprinting* e normalização (Morin, 2011); e ancoragem e objetivação (Moscovici, 2007). Este paralelo entre os mecanismos compreendidos por um autor e outro é muito interessante por demonstrar a proximidade/complementariedade e diferenças das abordagens.

O *imprinting* seria o processo pelo qual as impressões se fixam em nossas mentes. De acordo com Morin (2011, p. 30) este termo teria sido cunhado por Konrad Lorenz para explicar aquelas primeiras impressões na experiência de um jovem animal, como no caso do passarinho que ao sair do ovo segue como se fosse sua mãe o primeiro ser vivo ao seu alcance. Embora a questão cultural esteja sempre presente nestes mecanismos de assimilação, verifica-se que existe um forte componente biológico nesta interpretação, a partir da qual se compreende que mais fortes são os registros quanto mais próximos ocorrem das primeiras experiências dos indivíduos, por ser um processo relacionado “a estabilização seletiva das sinapses”, que marcariam a forma de compreensão do mundo pelo espírito individual. Estes registros também seriam responsáveis por influenciar os caminhos pelos quais os indivíduos compreendem a realidade, determinando uma desatenção seletiva, capaz de ocultar da nossa percepção aquilo que não esteja de acordo com as nossas crenças.

A normalização seria um mecanismo repressivo presente nos sistemas de ideias, existe um forte componente social na concepção deste conceito, que teria por função a prevenção e/ou eliminação dos desvios. A intensidade deste mecanismo variaria de acordo com a abertura à mudança por uma determinada sociedade, entretanto, ela existiria em todas as sociedades, ocorrendo em sua forma mais severa pelas punições físicas ou nas suas formas mais sutis pelas repreensões morais. Este mecanismo “mantém, impõe

a norma do que é importante, válido, inadmissível, verdadeiro, errôneo, imbecil, perverso. Indica os limites a não ultrapassar, as palavras a não proferir, os conceitos a desdenhar, as teorias a desprezar” (Morin, 2011, p. 31).

Em conjunto, o *imprinting* e a normalização assegurariam a invariância das estruturas que governam e organizam o conhecimento. Os indivíduos seriam então afetados pelas estruturas de ideias predominantes em suas culturas, que lhes imputaria *imprintings* e normalizações; por outro lado, em um processo retroativo, também afetariam estas estruturas. O papel desses mecanismos seria o de cumprir um processo de reprodução da cultura, perpetuando as formas do conhecer e das verdades estabelecidas. Apesar da força destes mecanismos, a capacidade de transformação cultural também seria um processo inerente aos sistemas de ideias, “as ideias movem-se, mudam, apesar das formidáveis determinações internas e externas que enumeramos. O conhecimento evolui, transforma-se, progride, regride. Crenças e novas teorias nascem enquanto outras antigas morrem” (Morin, 2011, p. 32).

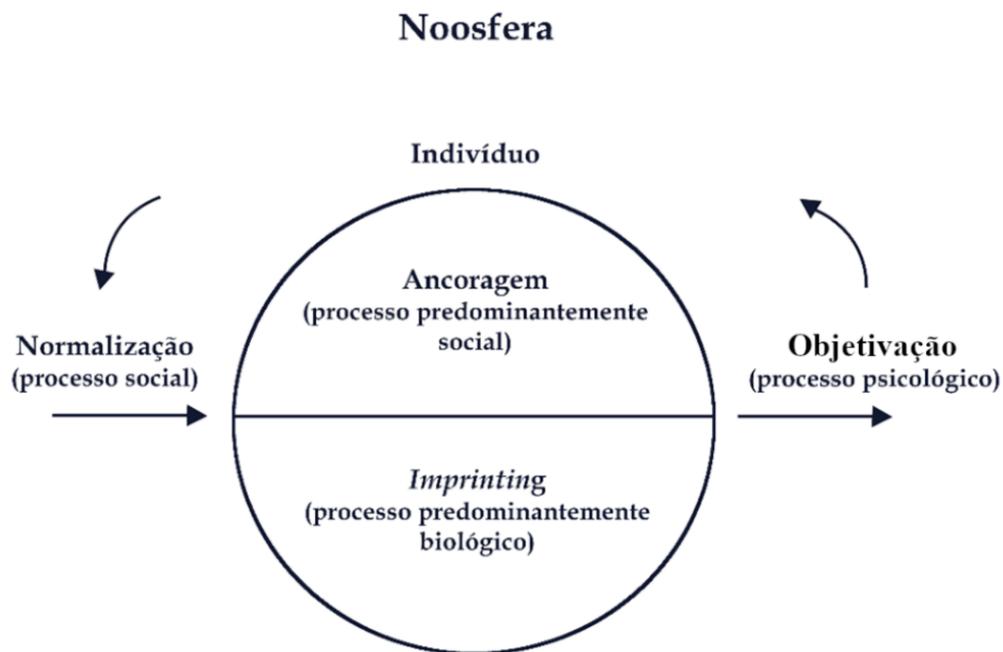
A ancoragem seria um processo responsável por transformar algo estranho e perturbador em algo familiar. Assim, quando um objeto, ser ou acontecimento novos nos são apresentados, procuraríamos associá-los às categorias pré-existentes em nossas mentes. A partir desse processo compararíamos as características destes novos elementos, com as características de categorias mentais objetos, seres e acontecimentos pré-existentes, procurando inseri-lo em alguma dessas categorias. Ancorar seria então um processo classificatório, nominativo, que permitiria aproximar aquilo que era estranho ao universo familiar. Tornando possível melhor representá-lo, melhor imaginá-lo. Neste processo também transferiríamos para o novo elemento os modos de agir e opiniões que eram atribuídos para a categoria pré-existente na qual foi inserido. Sempre atribuindo valorização positiva ou negativa, assim como hierarquizando em relação aos demais elementos pré-existentes no imaginário. Quando nos referimos às características, estas devem ser entendidas em um sentido amplo, não se limitando às características físicas, incluindo também abstrações, sensações e modos de agir relacionados às categorias. Para Moscovici (2007, p. 64) as categorias seriam como “protótipos”, incluindo um acumulado de características, e nós partiríamos daquelas características mais representativas para realizar a ancoragem. Essas categorizações não seriam somente uma forma de mera classificação, seu objetivo principal seria “facilitar a interpretação de características, a

compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (Moscovici, 2007, p. 70).

A objetivação seria um processo pelo qual seria possível transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que existe em nossas mentes para o mundo físico. Isso significaria descobrir as qualidades icônicas de uma ideia ou ser impreciso, tornando-a quase concreta. Este processo estaria relacionado com a manipulação de imagens, que comporiam um *núcleo figurativo* culturalmente determinado. Pelo processo de objetivação uma determinada concepção abstrata ganharia concretude a partir da forma como um *núcleo figurativo* é organizado em torno dela, e uma vez que esta estrutura é aceita pela sociedade, tornar-se-ia mais fácil falar sobre aquilo que antes era abstrato. Em um segundo estágio, no qual essa representação é totalmente assimilada, ela pode chegar a substituir os objetos reais, tornando-se mais real do que o próprio mundo físico. Verifica-se que é um processo altamente dependente de uma memória social, sendo responsável por impedir modificações súbitas, ao mesmo tempo em que fornece certa independência para as representações.

A ancoragem e a objetivação seriam em conjunto para Moscovici (2007) os processos geradores das representações sociais. Estes processos que vinculam a organização psicológica dos fenômenos, compondo sistemas de ideias socialmente construídos, seriam a base das representações sociais, que, por sua vez, seriam as intermediárias entre os indivíduos, entre os grupos, e entre estes e a realidade. Estes processos dependeriam principalmente da “memória” e das “conclusões passadas”.

Figura 06 – Esboço de possíveis relações entre os processos: *imprinting*, ancoragem, objetivação, e normalização



Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se como estes quatro mecanismos se complementam, o *imprinting* e a ancoragem realizam um processo de associação, de classificação dentro das mentes individuais. Enquanto o *imprinting* está mais próximo da materialidade biológica do indivíduo, as condições pelas quais o biológico reproduz a virtualidade do pensamento; a ancoragem é explicada no nível psicológico dos indivíduos, na forma como os indivíduos assimilam novas ideias, já em um estágio de socialização mais avançada, na qual possuem um repertório categorizado de fenômenos sociais. A normalização se trata de um mecanismo com caráter social, trata-se do aspecto coercitivo da sociedade sobre o indivíduo, podendo até mesmo ser comparado com o *fato social* de Durkheim (1983), orientando-se do exterior (social) para o interior (individual). A objetivação é um mecanismo com caráter individual, trata-se da capacidade humana de criar conceitos, de identificar propriedades icônicas no abstrato, orientando-se do interior para o exterior, tem por finalidade tornar algo abstrato comunicável.

4.1.6 Reflexões sobre as ciências

Enquanto defensores de uma ciência que foge da ortodoxia tradicional, os autores não poderiam deixar de expor seus posicionamentos sobre o fazer científico. Enquanto Morin (2011) realiza uma crítica mais ampla a respeito das ciências como um todo, centrando-se no que denomina de GPO (Grande Paradigma do Ocidente); Moscovici (2007) apresenta reflexões mais direcionadas ao campo da psicologia social, mas que representam impacto tão significativo quanto sobre o pensamento científico em seu aspecto mais amplo.

Morin (2011) questiona aspectos da lógica clássica central ao GPO, especialmente a rejeição a toda incerteza e a toda contradição do pensamento ocidental. A lógica clássica, de origem aristotélica, estaria construída sobre o princípio identitário axiomático, e sobre um processo de verificação baseado na dialógica indução/dedução. A partir destes princípios a ciência teria difundido a vulgata da adequação entre o racional e o real, colocando a linguagem matemática como motor que move estes princípios, e excluindo aquilo que não pode ser quantificável. O pensamento científico teria ido ainda além, extrapolando o caminho que conduziu a construção de suas assunções, passou a crer no isomorfismo entre suas formulações e o real, ignorando aquilo que não se adequava aos seus axiomas:

Impõe-se a ideia de um isomorfismo perfeito entre, por um lado, linguagem formalizada, lógica, matemática e, por outro, a natureza do universo. Uma ontologia formal tende a substituir a ontologia substancial. *Assim se afirma uma absolutização onto-lógica: a lógica dedutiva/identitária corresponde à verdadeira realidade, à própria essência do real, do qual é a expressão e o revelador.* (Morin, 2011, p. 230, *grifos do autor.*)

De acordo com Morin (2011) o ápice da reificação desse pensamento teria sido o Círculo de Viena, que em defesa de um positivismo lógico buscou rejeitar toda incerteza, toda metafísica, toda ambiguidade, toda falta de sentido, do pensamento científico.

Entretanto, as origens do GPO são ainda mais antigas, de acordo com Morin (2011, p. 274), remetem ao pensamento cartesiano, e seus processos disjuntores/redutores, “atravessando o universo de um lado a outro”, separando: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade;

finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência. A práxis ocidental coloca de um lado um humanismo transcendental e do outro uma ciência positivista, essa dupla natureza só permite que ao aceitar o caráter positivo de um lado dessa práxis o outro seja visto negativamente.

Conforme sustenta Morin (2011), há muito tempo essa lógica tem se demonstrado fraturada, no coração da física, com Niels Bohr, ao identificar a dualidade onda-corpúsculo ou matéria-energia; no progresso científico com o qual caminham lado a lado grandes descobertas, mas também cegueiras que levam à miséria e à destruição; assim como, nas vidas individuais, que carregam em si as contradições internas para o seu dia-a-dia, obrigando-se a saltar entre as racionalidades técnico-científicas das atividades profissionais e a espiritualidade/subjetividade/emotividade que povoam sua vida em família, com os amigos, com sua própria intimidade.

Morin (2011) propõe então uma tomada de consciência da mutilação do pensamento gerada pelo GPO, e da ampliação dessa consciência para além da reificação do pensamento construído sobre o positivismo lógico, para superarmos o que chama de “idade de ferro planetária” e “pré-história do espírito humano”.

A revolução paradigmática permitiria conceber uma transparadigmatologia (Maruyama), isto é, uma possibilidade de comunicação e de diálogo, até então radicalmente impossível entre concepções de mundo. Com efeito, pensávamos compreender a outra concepção, o outro pensamento, trazendo-a para o nosso universo epistêmico, ou seja, não a compreendendo. A compreensão recíproca, da qual tanto necessita a humanidade, exige a tomada de consciência do que comanda a lógica, o discurso, os conceitos, o raciocínio, isto é, dos paradigmas. É uma contradição de sobrevivência da humanidade, pois é uma condição de verdadeira tolerância, nem ceticismo mole ou frio relativismo, mas *compreensão*. (Morin, 2011, p. 294-295)

As reflexões de Moscovici (2007) sobre as ciências são mais centradas no campo da psicologia social. Entretanto, suas ideias têm repercussões para além das fronteiras do campo, impactando as ciências sociais como um todo. Elas caminham em um sentido semelhante de crítica ao paradigma clássico, ao desvelar questões sobre os universos reificados e consensuais, que em suma estão no cerne da compreensão do conceito de paradigma.

O universo reificado seria o da ciência, nele a sociedade seria vista como um sistema de diferentes papéis e classes, desiguais entre si. A competência da especialidade

seria o que determinaria o mérito e a posição dentro desse sistema. Sua finalidade é “estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso” (Moscovici, 2007, p. 52). Esse universo oculta os valores e as vantagens, procuram encorajar a precisão intelectual e a evidência empírica. Nele a sociedade seria transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que seriam indiferentes às individualidades e não possuiriam identidades. Essa sociedade ignoraria suas criações e a si mesma, tudo que vê seriam os objetos de forma isolada. Seu interesse é impor sua autoridade ao pensamento e à experiência de cada indivíduo, decidindo para cada caso particular o que seria verdadeiro e o que não seria.

O universo consensual seria o das representações sociais, nele a sociedade seria vista como um grupo de pessoas que seriam iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo ou sob seu auspício. Disso se presumiria que nenhum membro possuiria competências exclusivas, cada um podendo adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. Nos locais públicos de encontro as pessoas poderiam expressar suas opiniões, revelar seus pontos de vista, construindo representações sociais, como iguais. Este universo exigiria certa cumplicidade, convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem ou não ser ignorados. Seria uma atividade ruidosa, pública, que satisfaz a necessidade de comunicação e com isso mantém e consolida o grupo, enquanto comunica a característica que cada membro exige dele, “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (Moscovici, 2007, p. 52). É construído por uma sequência de acordo e pela compreensão recíproca, e não pela prescrição.

Verifica-se que enquanto o universo reificado se assemelha aos preceitos do paradigma clássico, na sua rejeição pela incerteza, na expulsão da ambiguidade, em seu caráter prescritivo; o universo consensual se aproxima do pensamento complexo, ao aceitar a incerteza, a ambiguidade, as transformações. Moscovici (2007, p. 129-133) não rejeita a importância do universo reificado, mas questiona a falta de conhecimento deste universo sobre si mesmo, o que impediria o desenvolvimento da psicologia social. A cegueira estaria no que chama de “ideologias científicas”, das quais destaca três aspectos principais:

- a) Predominância de uma epistemologia positivista: o dogma principal do positivismo seria a de que fatos seriam “dados” na realidade circundante, podendo ser indutivamente isolados, pela descrição das regularidades. A linguagem e a teoria seriam meras ferramentas, subordinadas ao método empírico;
- b) A ruptura do campo: colocando de um lado os psicólogos-sociais experimentais, que defenderiam a estratégia da experimentação, sendo acusados de artificialidade das situações utilizadas para compreender os fenômenos sociais; e os psicólogos-sociais não-experimentais, que defenderiam a estratégia da observação, sendo acusados de não conseguirem verificar rigorosamente suas hipóteses, uma vez que a realidade seria muito ampla para ser compreendida em seu contexto “natural”;
- c) A fuga da teoria: o medo reativo dos psicólogos-sociais de não serem considerados científicos, ao serem indulgentes com as “especulações filosóficas”, que não possam ser formalizadas matematicamente.

Estes aspectos da ideologia do campo da psicologia social, de acordo com Moscovici (2007), teriam tornado o campo das ciências sociais “repressivo”, tornando a ciência completamente sem interesse, deixando de lado os problemas fundamentais do homem e da sociedade. A preocupação com a cientificidade deveria ter então um papel menor nesse contexto:

Se nós perdemos a marca desta identidade [de ser considerada uma ciência], nós perderemos também toda nossa segurança e não saberemos se nossas construções teóricas podem ser reconhecidas como “científicas”. Mas tudo isso não é mais que uma armadilha; nem os métodos, nem as linguagens formais, garantiram o caráter “científico” de coisa alguma. De qualquer modo, por que deveríamos nos desesperar, se nem começamos. Nem tudo, em ciência, é “científico”. Teorias biológicas sobre a origem da vida ou teorias cósmicas sobre a estrutura do universo ainda não chegaram a este nível. (Moscovici, 2007, p. 133)

Moscovici (2007) se posiciona contra a concepção positivista de ciência, que coloca o empirismo como única forma válida de adquirir conhecimentos verdadeiros. Defendendo a importância da relação dialética entre teoria e experimentação, considerando a tensão desenvolvida entre as duas como responsável pelo avanço do conhecimento, “é o papel da teoria tornar a experimentação desnecessária e o papel da experimentação tornar a teoria impossível” (Moscovici, 2007, p. 143). Indo um pouco mais além, afirma ser importante conceder maior destaque para as teorias, defende a importância da “teoria preditiva”, e sustenta que se não podemos simplesmente aceitar uma teoria *a priori* sem a experimentação, ao menos não deveríamos as rejeitar *a priori*,

mesmo quando elas são “protocientíficas”, sustentando que elas são importantes para dar sentido às ciências.

4.1.7 Considerações finais sobre a seção

Nesta seção procuramos apresentar em maiores detalhes o paradigma da complexidade e a teoria das representações sociais, e realizar um esforço de aproximação entre as perspectivas de Morin e de Moscovici sobre as dinâmicas e as transformações das ideias. Em primeiro lugar, procuramos apresentar cada uma das perspectivas individualmente. Em seguida, procuramos estabelecer uma base possível de comparação entre os autores, verificando a viabilidade dessa aproximação. Para nas próximas subseções examinar questões específicas e fundamentais nas perspectivas dos autores foram comparando-as entre si.

Verificou-se que, guardadas as distinções que sempre existem entre trabalhos desta profundidade, são grandes as possibilidades de diálogo entre Morin e Moscovici. Atribui-se essas possibilidades, predominantemente, a abertura às incertezas, às críticas aos paradigmas clássicos, a forma semelhante pela qual compreendem as dinâmicas dos sistemas de ideias, e uma compreensão semelhante das necessidades que as ciências contemporâneas impõem, que permeiam a obra de ambos os autores.

As representações sociais também direcionam nosso olhar para aspectos expressivos da vida humana associada, como as mediações da comunicação dos pontos de vistas diferentes, do trabalho a partir das necessidades para nossa sobrevivência, e do universo simbólico fundamental para as intersubjetividades humanas e entre os mistérios do mundo. Também nos indica a necessidade de compreender as origens das representações sociais, assim como a forma com que influenciam e são influenciadas pelas práticas.

O paradigma da complexidade realiza a crítica da onto-epistemologia contemporânea, esclarece os desafios para alcançarmos uma era da civilização do pensamento, rompe com os reducionismos e com as simplificações. Esses princípios orientadores guiam a investigação a todo momento, auxiliam na investigação das

representações sociais visando a manutenção do permanente dialogismo, a abertura às incertezas, o não reducionismo ou simplificação do estudo. Ademais, destaca a urgência de se assumir por parte dos pesquisadores a responsabilidade em relação aos resultados das suas pesquisas, o que está diretamente relacionado com a problemática do produtivismo acadêmico.

Na próxima seção procuraremos investigar outra contribuição teórica auxiliar para a compreensão do produtivismo acadêmico, a problemática das racionalidades, especialmente importante para o campo de estudos. A investigação das racionalidades, que buscará compreender como esse aspecto influencia os sistemas sociais que conformam o fazer científico, também será fundamental para posteriormente construirmos representações sociais adequadas, não reducionistas ou simplificadoras.

4.2 Esvaziamento da razão moderna: diálogo com “A nova ciência das organizações” de Guerreiro Ramos (1989; 2022)

Em “A nova ciência das organizações”, Guerreiro Ramos (1989; 2022) desenvolve o esboço de uma teoria substantiva que versa sobre a sociedade, as ciências sociais, e a teoria organizacional, cuja linha condutora é a crítica à razão moderna. Para Guerreiro Ramos (*ibid*) o advento da modernidade levou a transformações socioculturais, que incluíram a ressignificação de termos fundamentais, como do conceito de razão. E, apesar de considerar que o conceito de razão adotado na modernidade obteve sucesso operacional e prático, defende que chegamos a um estágio de esvaziamento, que exige profundas transformações na concepção contemporânea, no qual “a insegurança psicológica, a degradação da qualidade de vida, a poluição, o desperdício à exaustão dos limitados recursos do planeta, e assim por diante, mal disfarçam o caráter enganador das sociedades contemporâneas” (Guerreiro Ramos, 1989, p. 22).

Para Guerreiro Ramos (1989; 2022) a superação desses problemas passa por uma reavaliação do conceito de razão que embasa as ciências sociais e organizacionais, assim como permeia a sociedade em geral, na contemporaneidade. De forma a colocar em questão a noção ingênua de racionalidade que prevalece desde a modernidade, e

defendendo uma noção substantiva de racionalidade¹. Sua teoria com amplo impacto para as ciências e a sociedade é de forte interesse para esta tese, pois o produtivismo acadêmico não somente deturpa o ambiente institucional universitário, como também produz efeitos nocivos que se perpetuam no próprio desenvolvimento das ciências, gerando um ciclo vicioso, que carrega em seu cerne a problemática das racionalidades.

Conforme explicam Azevedo e Albernaz (2015), a crítica à razão encontrado em “A nova ciência das organizações”, originalmente publicado em 1981, que questiona diretamente a epistemologia inerente às ciências sociais, é o ponto culminante de um processo de denúncia da “dominação colonialista-ideológica implícita nos pressupostos da ciência social moderna e seus reflexos na postura dos sociólogos brasileiros” (Azevedo; Albernaz, 2015, p. 598), que se inicia com a publicação de “A redução sociológica”, publicado pela primeira vez em 1958.

Azevedo e Albernaz (2015) destacam que a filosofia orientadora de Guerreiro Ramos durante esse processo é uma concepção humanista, que perpassa sua defesa da decolonização da sociologia brasileira, sua noção de homem parentético, assim como sua luta contra o racismo. Entretanto, tratar-se-ia de um humanismo secularizado, que “abriga uma concepção de homem que não o define enquanto um *ser* essencial, predeterminado, mas como um *dever ser* relativo à potência de humanidade que nele subsiste e aspira à realização incessante de atualização” (Azevedo; Albernaz, 2015, p. 598).

O conceito de “racionalidade substantiva”, base para a sua “teoria substantiva da vida associada” (Guerreiro Ramos, 1989, p. 25), é construído a partir do diálogo com diversos autores, como Max Weber, Karl Mannheim, Horkheimer, Habermas, e Eric Voegelin, cada qual utilizando suas próprias denominações para a problemática das racionalidades. Dessa forma, apesar de Guerreiro Ramos (1989; 2022) dialogar com as abordagens teóricas de diversos autores para o desenvolvimento de sua teoria, seus conceitos de racionalidade instrumental e substantiva não podem ser reduzidos aos conceitos de nenhum dos autores, pois todos são assimilados criticamente, e parcialmente, resultando na elaboração de conceitos totalmente originais. Diversos pesquisadores têm

¹ Numa obra interdisciplinar sobre a racionalidade ao longo de 2.700 anos, Silvio Vietta (2015) reconstrói a história de muitos êxitos, mas também de muitos riscos e curto-circuitos. A racionalidade se transformou em domínio da racionalização com muita frequência, resultando em impérios, colonialismos, destruições. O autor desenvolve como alternativa uma outra racionalidade, de caráter reflexivo, com potencial de indicar saídas para as crises atuais.

se dedicado a aprofundar a compreensão a respeito da problemática das racionalidades na obra de Guerreiro Ramos.

Serva (1997), a partir de um diálogo entre a abordagem das racionalidades de Guerreiro Ramos, a teoria da ação comunicativa de Habermas, e os processos organizacionais, desenvolve um modelo visando superar os desafios da aplicação prática da racionalidade substantiva nas organizações. Azevedo e Albernaz (2015) investigam a arqueologia dos sentidos da obra de Guerreiro Ramos, identificando três sentidos para a sua redução sociológica: a) como método de análise de concepções e de fatos sociais; b) como atitude parentética; e, c) como uma proposta de superação da sociologia nos termos institucionais e universitários de sua época. Inerente às ciências sociais e organizacionais, e aos sentidos da redução sociológica, estaria o conceito de racionalidade, a partir do qual os autores destacam e aprofundam o aspecto da experiência noética inerente ao conceito, dialogando com a concepção aristotélica do termo. Bellucci e Boeira (2020) trabalham com uma estratégia reflexiva de investigação baseada na teoria das delimitações sociais de Guerreiro Ramos, que toma como pressuposto a coexistência das racionalidades instrumental e substantiva nas organizações, em constante tensão. Os autores procuram articular as racionalidades pela perspectiva de Guerreiro Ramos com a noção de educação integral.

Em nosso estudo, não adotamos a postura de intérprete da obra de Guerreiro Ramos, que tem sido realizada de forma primorosa pelos autores supracitados, entre outros, melhor qualificados para tal tarefa. Nosso objetivo mais comedido é de caminhar lado a lado à argumentação construída em “A nova ciência das organizações” (Guerreiro Ramos, 1989; 2022), no que diz respeito a problemática das racionalidades, dialogando com a obra. Adotamos como argumentação central a ideia de que as racionalidades são conceitos historicamente situados, e que assim como conceitos anteriores de racionalidade chegaram a um ponto de esvaziamento, sendo substituídos por novas interpretações, a razão moderna — que substituiu a razão medieval —, tem demonstrado sinais de esvaziamento, sendo necessária e urgente a revisão de seus princípios.

Para alcançar tal objetivo, iniciamos a trajetória argumentativa, nas subseções 2 e 3, resgatando a concepção hobbesiana de razão, contextualizando temporalmente o desenvolvimento de sua filosofia política. Em contraposição ao caminho habitual no exame das racionalidades nas interpretações na teoria de Guerreiro Ramos — que

costumam dar enfoque ao contraste entre a razão moderna e o conceito de razão conforme entendido na antiguidade clássica —, procuramos examinar a razão conforme entendida por Hobbes comparando-a ao período histórico que antecedeu a sua formulação, a idade média. A partir dessa perspectiva, esperamos ser capazes de distinguir aquilo no conceito de razão hobbesiano que foi necessário para o desenvolvimento da ciência diante do contexto no qual o autor viveu, dos desdobramentos nocivos (ou dos efeitos colaterais) que se sucederam à filosofia política hobbesiana, e que continuaram a desdobrar-se durante a contemporaneidade. Especialmente com base no que Guerreiro Ramos denominaria de característica sociomórfica das sociedades industriais.

Na subseção 4, procuramos evidenciar as relações entre as características sociomórficas das sociedades industriais, e os piores desdobramentos sociais da história contemporânea, a saber, o imperialismo, e o totalitarismo (nazismo e stalinismo). Procuramos evidenciar como o desvio das intenções iniciais de Hobbes quanto a sua noção de Estado racional, desdobrou-se negativamente nesses sistemas sociais sociomórficos. Também procuramos evidenciar como a sociedade centrada no mercado, a partir do que Guerreiro Ramos denomina de síndrome comportamental, em grande parte ainda mantém características nocivas identificadas nos regimes políticos supracitados, de forma a não deixar dúvidas a respeito da gravidade do problema debatido.

Na subseção 5, realizamos um breve resgate de como os conceitos de racionalidade são compreendidos em Weber, uma das principais referências quando tratamos dessa problemática. Esse resgate dos conceitos de racionalidade weberianos visam amarrar alguns aspectos adjacentes à maneira como os conceitos de racionalidade são articulados, a partir de uma comparação com os conceitos de Hobbes e Guerreiro Ramos, sintetizados em um quadro final. Na última subseção apresentamos as considerações finais.

4.2.1 Hobbes e os primórdios da razão moderna

Para Guerreiro Ramos (1989; 2022), a forma como o conceito de razão é interpretado na contemporaneidade, permeando as ciências sociais e organizacionais, e a sociedade em geral, tem se demonstrado extremamente nociva. As características que

fazem com que esse conceito de razão seja nocivo seriam oriundas de transformações que se iniciaram durante a idade moderna (século XV-século XVI), e que continuaram a transformar-se durante a idade contemporânea (1789-presente). Como as origens desse conceito de razão remetem à idade moderna, referir-nos-emos a partir de agora ao conceito como razão moderna.

O exame de Guerreiro Ramos (1989; 2022) da razão moderna se baseia na comparação entre a forma como esse conceito é compreendido na contemporaneidade, a partir das transformações que se iniciaram na idade moderna e continuaram a ocorrer durante a idade contemporânea, e a forma como esse conceito era compreendido na antiguidade (século VIII a.C.- século V d.C.). Percebe-se que existe uma lacuna na história do conceito, que se refere à forma como o conceito era compreendido na idade média (século V d.C. - século X d.C.), à qual se contrapõe diretamente o conceito desenvolvido durante a idade moderna. Portanto, parece oportuno iniciar essa investigação buscando resgatar como o conceito de razão moderna se posicionava em relação ao contexto histórico que lhe antecedeu, a idade média. O que nos permitirá compreender as motivações temporais que permeiam o conceito.

Para Guerreiro Ramos (1989; 2022), é Thomas Hobbes que dá início ao desenvolvimento da conceituação da razão moderna. Dessa forma, podemos adotar o pensamento de Hobbes como um ponto de partida que nos permitirá situar o conceito de razão moderna à época em que passou a ser transformado. É verdade que o próprio Hobbes (1974) utiliza como contraponto para o desenvolvimento do seu conceito de razão os pensadores da antiguidade, opondo-se a eles; entretanto, grande parte da sua oposição está relacionada à forma como os pensadores da antiguidade foram assimilados durante a idade média, principalmente pela escolástica. Portanto, parece pertinente considerar que a construção do conceito de razão hobbesiano seja situada no contexto de transição da idade média para a idade moderna, sem que isso signifique ignorar a importância das relações construídas com os pensadores da antiguidade aos quais se refere.

O conceito de razão hobbesiano está inserido em sua filosofia política, e não pode ser entendido separadamente dela. Ademais, a filosofia política hobbesiana nasce no contexto de intensas guerras civis religiosas que assolavam a Europa, em grande parte consequências das reformas religiosas protestantes, que haviam abalado a hegemonia da igreja católica, colocando em disputa a interpretação do cristianismo, assim como a

exclusividade do domínio político exercido pelo catolicismo. Portanto, adjacente ao conceito de razão hobbesiano reside o problema das guerras civis religiosas, e seu propósito de construir uma filosofia política capaz de superar essa problemática.

Koselleck (1999) afirma que, durante o início da idade moderna, a perda da hegemonia do catolicismo gerou uma crise na ordem social tradicional, conflitos generalizados e violentos entre as diversas vertentes religiosas levaram diversas regiões da Europa à guerra civil religiosa. A filosofia política hobbesiana defendia que os teólogos, os filósofos da moral, e os juristas constitucionais, de sua época, teriam falhado em encontrar um fundamento sobre o qual fosse possível construir um Estado de paz, levando ao fim as guerras civis religiosas. Pois suas doutrinas ensinavam um direito que apoiava um ou outro partido, o que incitava a guerra civil. A filosofia política hobbesiana defendia que o direito civil deveria estar acima das disputas partidárias.

De acordo com Koselleck (1999), é a partir desse problema histórico-social que a filosofia política hobbesiana elabora o que seria o seu verdadeiro problema moral:

A princípio, a humanidade é dominada por uma paixão, pelo desejo incessante de poder, ao qual somente a morte põe fim. Conflito, guerra, e guerra civil, *bellum omnium contra omnes* (guerra de todos contra todos), são a sua consequência. O medo constante de uma morte violenta impede a humanidade de respirar. Por isso, o desejo de paz é tão fundamental quanto o desejo de poder. O homem vegeta, oscilando permanentemente entre a ânsia de poder e a nostalgia de paz. Não é capaz de escapar deste vaivém: enquanto persiste nele, reina a guerra. “*Hunc statum facile omnes, dum in eo (bello) sunt, agnoscunt esse malum et per consequens pacem esse bonum*” (“Evidentemente, enquanto estão em guerra, todos reconhecem que a situação é má, e por consequência a paz é boa”). O estado de guerra pertence à natureza humana; a paz só existe enquanto esperança e desejo. Embora se deseje a paz como bem supremo, tal desejo não basta, em si, para assegurar a paz duradoura [...] (Koselleck, 1999, p. 27)

Para a filosofia política hobbesiana, somente o desejo da paz não era suficiente para garantir a paz, pois existe uma distância entre as intenções dos partidos, e as práticas pelas quais procuravam realizar seus objetivos.

[...] Ainda que não houvesse nenhuma dúvida quanto à boa intenção de sua vontade de paz, obviamente não havia consenso quanto aos meios e caminhos apropriados para estabelecer essa paz. Além disso, a convicção de cada um, que produzia efeitos e ações variados, garantia aos partidos a pretensão de expressar proposições com um caráter obrigatório universal. Disto se segue que não somente as ações, mas as convicções, opunham-se umas às outras. E as convicções levavam a ações cada vez mais radicais, com o objetivo de aniquilar o inimigo não só externamente, mas também internamente (Koselleck, 1999, p. 29).

Da leitura histórica de seu tempo, a filosofia política hobbesiana concluía que na convicção teológica de cada partido residia a pretensão de exclusividade da verdade, e que dessa atitude comum a todos os partidos nascia a guerra civil, “a simples consciência que, como diz Hobbes, tem a pretensão de subir ao trono, não é juiz do bem e do mal, mas a própria fonte do mal” (Koselleck, 1999, p. 30). Destaque-se que a principal objeção de Hobbes à consciência moral como orientadora do direito civil reside na sua interpretação de que a pretensão de cada convicção de exclusividade da verdade impedia a edificação de Estado de paz.

De acordo com Koselleck (1999), a filosofia política hobbesiana procura redefinir a relação entre consciência e ação, diferente de seus contemporâneos que argumentavam do interior para o exterior, desenvolve seu argumento do exterior para o interior. O direito civil hobbesiano é uma construção política que defende que a garantia da paz precisa ser construída do exterior para o interior. Ou seja, como as convicções morais são plurais, e cada uma reivindica para si a exclusividade da verdade, quando cada partido deseja impor a sua convicção como fonte para o direito civil e a ordem estatal, elas só poderiam levar à guerra de todos contra todos. Portanto, a única forma de garantir a paz seria um direito civil que estivesse acima das convicções partidárias, que emanasse de um Estado soberano, ao qual todos devessem obediência igualmente.

[...] Às teorias morais tradicionais, Hobbes opõe uma moral cujo tema é a razão política. As leis desta moral se realizam na construção do Estado. São deduções racionais e, ao mesmo tempo, experiências adquiridas na realidade cruel da guerra civil – *damnosum experientia* (experiência perniciososa) (Koselleck, 1999, p. 32).

Nesse ponto, podemos compreender por que a filosofia política hobbesiana considerava que a separação das convicções partidárias da administração pública criava um direito civil racional, porque ele havia presenciado a imponderabilidade das convicções religiosas, que, movidas por pressupostos dogmáticos, tornavam impossível qualquer diálogo, pois se baseavam em preceitos transcendentais, que não podiam ser colocados à prova por nenhuma argumentação.

A filosofia política hobbesiana legitima o Estado absolutista, e será responsável pelo próprio fim do Estado absolutista. No absolutismo, o rei representa o poder soberano, e está acima das leis, sendo a fonte delas. O objetivo do rei é garantir a paz, e essa é a moral que deve guiar a racionalidade política. A fonte da moral política deve ser a moral do Estado, e não mais as convicções pessoais. Todos devem submeter-se igualmente ao

Estado, independentemente de suas convicções pessoais. Ocorre a ruptura entre a pessoa e o cidadão, a consciência pertence à pessoa, e ela é livre para exercê-la em sua vida pessoal, entretanto, ao cidadão cabe exclusivamente a racionalidade política, que deve coadunar com a moral do Estado.

Para manter o Estado em sua função de guardião da paz, tampouco é preciso que o súdito deva identificar-se, como homem e segundo sua convicção, com as leis políticas. Ao contrário: o homem, como cidadão, não deve mais buscar a *prima causa* das leis em Deus, mas em uma construção temporal, isto é, no poder que põe fim à guerra civil. As leis são morais não porque correspondam a uma legalidade eterna da moral — embora este possa ser o caso — mas porque se originam em um mandamento ditado pela situação política. Estas são as leis da moral política, sobre as quais o soberano decide, por razões inerentes a esta mesma moral. [...] (Koselleck, 1999, p. 36-37)

A separação entre pessoa e cidadão é um aspecto muito relevante para o debate sobre o conceito de razão que conduzimos aqui, pois é justamente um dos pontos críticos levantado por Guerreiro Ramos (1989; 2022), que rejeita essa disjunção. Entretanto, acredito que existe uma consideração muito importante a ser feita em relação a essa questão, que diz respeito ao surgimento da própria individualidade.

Durante a idade média, a individualidade inexistia tanto do ponto de vista político quanto da convicção pessoal. Em relação ao primeiro, no sistema político-econômico feudal a maioria das pessoas vivia em regime de servidão, no qual o conceito de cidadania não possui nenhum sentido. Em relação ao segundo, a convicção religiosa exercia coercitiva hegemonia sobre o pensamento, sendo os pensamentos heréticos suscetíveis de punição capital.

Somente com a transformação do sistema político-econômico, iniciado pela crise do feudalismo, e quando a convicção religiosa começa a ser afastada do controle do Estado, é que a individualidade passa a ganhar relevância social. Portanto, precisamos considerar que sem a separação da convicção religiosa da administração do Estado, a ideia de cidadania possivelmente não ganharia a expressividade que ganhou, e dificilmente as convicções pessoais poderiam ter se desenvolvido com maior liberdade.

Dessa forma, podemos afirmar que as críticas de Guerreiro Ramos (1989; 2022) são mais expressivas quando examinadas à luz dos desdobramentos, ou dos efeitos colaterais gerados pela filosofia política hobbesiana, do que pelo papel que ela desempenhou durante o período histórico em si. Pois sem essas transformações, a própria

consciência pessoal não teria espaço político para amadurecer-se, e, portanto, não poderia retroagir sobre a sociedade, para reivindicar um novo papel e novas responsabilidades.

O papel dessa nova esfera que se abre para a liberdade das convicções pessoais, a partir da separação das convicções religiosas da administração dos Estados, influenciada pela filosofia política hobbesiana, de acordo com Koselleck (1999), foi fundamental para a legitimação do absolutismo, mas também gerou as condições para o seu fim. A queda do absolutismo estaria relacionada justamente com a maior liberdade para o exercício das convicções pessoais no âmbito privado, que acabaram retroagindo posteriormente sobre o sistema político. A premissa adotada pelo absolutismo para acabar com as guerras civis religiosas era a de que todos deveriam submeter-se igualmente ao Estado, regido por princípios suprapartidários, de forma que, como cidadãos a única moral legítima era aquela que estava de acordo com esses princípios suprapartidários que deveriam reger a máquina estatal. Para que essa premissa fosse exequível, era necessário garantir a liberdade para a convicção no âmbito pessoal, para acomodar a pluralidade de convicções religiosas, o que não era possível quando uma convicção religiosa dominava o Estado, e procurava suprimir as demais. Essa separação entre as convicções pessoais e o Estado gerou as condições necessárias para que o pensamento laico pudesse desenvolver-se, pois se então a pluralidade de convicções era permitida no âmbito pessoal, também o pensamento laico poderia compartilhar dessa pluralidade.

De acordo com Koselleck (1999), essa nova liberdade que as convicções adquiriram no âmbito pessoal foi essencial para que a influência iluminista se espalhasse por importantes grupos sociais, como entre os intelectuais da república das letras, os burgueses, e parte da aristocracia. Encontrando abrigos em novos espaços de convivência e debate de ideias, assim como em ordens secretas como a maçonaria, e ocultando seus interesses políticos, esses novos valores passaram a fortalecer-se no interior da sociedade. A partir de então, começa a emergir um novo sistema de valores, que tem como desfechos de um longo processo as revoluções liberais, a Revolução Americana (1776-1783), e a Revolução Francesa (1789-1799); e a revolução tecno-econômica, a Revolução Industrial (1760-1840).

Portanto, a filosofia política hobbesiana desempenhou um importante papel ao abrir caminho para a coexistência da pluralidade de convicções, mesmo que essas devessem ser resguardadas ao âmbito pessoal. Permitiu também o desenvolvimento do

pensamento laico, a partir do qual era possível pensar a sociedade não somente a partir das convicções religiosas — que buscavam transformar o mundo a partir de uma ideia transcendental —, mas a partir dos problemas práticos que as pessoas enfrentavam no cotidiano. Entretanto, quando o Estado absolutista conseguiu pacificar relativamente as guerras civis religiosas, começa a ascender um novo sistema de valores, burlando a noção hobbesiana de que as convicções pessoais não deveriam ter pretensões políticas. Essa nova ordem é liderada pelos valores da burguesia, que ganha gradativamente poder político, levando às revoluções burguesas.

Apesar dos valores burgueses se tornarem orientadores das políticas dos Estados, a ideia de que os sistemas políticos nacionais deveriam ser isentos de valor permaneceu. Em parte, porque, durante o absolutismo, as classes emergentes somente podiam reunir-se para debater suas ideias afirmando tratar-se do exercício de convicções pessoais, sem interesse político. Em parte, porque após a ascensão ao poder ocultar a existência de interesses orientando o sistema político se tornou uma forma eficiente de dominação.

Dessa forma, acredito que a crítica à razão moderna realizada por Guerreiro Ramos (1989; 2022) deve ser compreendida não como qualquer desejo de um regresso aos valores predominantes em períodos históricos anteriores, como aqueles que dominavam a sociedade durante a idade média, mas como uma crítica aos efeitos colaterais dessa transformação.

Para tanto seria necessário considerar a racionalidade como um aspecto temporal, historicamente situado, e que, mesmo que a filosofia política hobbesiana tenha sido importante para as transformações da sociedade à sua época, especialmente para a ascensão do Estado laico, os desdobramentos e os efeitos colaterais dessa filosofia precisam ser questionados. Trata-se de compreender que, assim como a racionalidade medieval chegou a um esgotamento, gerando a necessidade de transformações, e a emergência de uma nova forma de pensar; a racionalidade moderna também tem demonstrado esgotamento, a partir dos incontáveis e graves problemas nocivos para a sociedade em geral, e para as ciências sociais e organizacionais, como a crescente letalidade das armas, a degradação do planeta, a desigualdade social crescente, somente para mencionar alguns.

4.2.2 *Noções adjacentes ao conceito de racionalidade hobbesiana*

Alguns aspectos formais do conceito de razão hobbesiana precisam ainda ser destacados, para que seja possível compreender como essa questão afeta não somente os sistemas sociais em suas práticas civis, mas também as ciências, especialmente as ciências sociais e organizacionais.

De acordo com Malcom (2006), sabe-se que Hobbes trabalhou diretamente com Francis Bacon, como seu secretário durante um período, e que trocou correspondências com René Descartes, com quem possuía disputas a respeito de conceitos da física. Também teve encontros pessoais com Galileu, de quem era admirador (Limongi, 2002). Apesar de Hobbes possuir independência intelectual e postura crítica em relação aos trabalhos desses outros pensadores, sua postura epistemológica poderia ser considerada alinhada ao espírito científico emergente à época, especialmente ao racionalismo mecanicista. Apesar de seus mais importantes trabalhos serem na área da filosofia política, sua produção científica foi abrangente, incluindo as ciências naturais. E, possivelmente por compreender o universo a partir de uma perspectiva racionalista mecanicista, não concebia diferenças epistemológicas entre a construção de sua filosofia política, ou de seus trabalhos sobre física.

Conforme afirma Guerreiro Ramos (1989, p. 3), a razão para Hobbes não poderia ser nada para além do “cálculo utilitário de consequências” que o indivíduo adquiriria pelo “esforço”, em suas próprias palavras:

Quando alguém raciocina, nada mais faz do que conceber uma soma total, a partir da adição de parcelas, ou conceber um resto a partir da subtração de uma soma por outra [...]. Estas operações não são características apenas dos números, mas também de toda a espécie de coisas que podem ser somadas juntas e tiradas umas das outras. Pois do mesmo modo que os aritméticos ensinam a adicionar e a subtrair com números, também os geômetras ensinam o mesmo com linhas, figuras (sólidas e superficiais), ângulos, proporções, tempos, graus de velocidade, força, poder, e outras coisas semelhantes. Os lógicos ensinam o mesmo com consequências de palavras, somando juntos dois nomes para fazer uma afirmação, e duas afirmações para fazer um silogismo, e muitos silogismos para fazer uma demonstração; e da soma, ou conclusão de um silogismo, subtraem uma proposição para encontrar a outra. Os escritores de política adicionam em conjunto pactos para descobrir os deveres dos homens, e os juristas leis e fatos para descobrir o que é certo e errado nas ações dos homens privados. Em suma, seja em que matéria for que houver lugar para a adição e para a subtração, há também lugar para a razão, e onde aquelas não tiverem o seu lugar, também a razão nada tem a fazer (Hobbes, 1974, p. 31)

A concepção de razão hobbesiana pode ser identificada com a matemática e a lógica formal, e derivações de suas aplicações sobre outros aspectos da natureza e da sociedade. Hobbes considera que a essência matemático-lógica da razão é imutável — embora reconheça que essa essência não é plenamente acessível, nem para as mentes melhor instruídas.

Outro aspecto que se destaca é a causalidade mecânica que permeia sua concepção de razão. Para Hobbes só existe racionalidade quando é possível identificar as conexões causais entre cada evento a partir de um encadeamento lógico dos elementos que influenciam na problemática examinada (Hirata, 2010). Dessa forma, para que seja possível acompanhar o encadeamento de um raciocínio, defende a necessidade de iniciar com as definições dos termos adotados em uma argumentação, aos moldes da demonstração euclidiana.

Por aqui se vê que a razão não nasce conosco como a sensação e a memória, nem é adquirida apenas pela experiência, como a prudência, mas obtida com esforço, primeiro através de uma adequada imposição de nomes, e em segundo lugar através de um método bom e ordenado de passar dos elementos, que são nomes, a asserções feitas por conexão de um deles com o outro, e daí para os silogismos, que são as conexões de uma asserção com outra, até chegarmos a um conhecimento de todas as consequências de nomes referentes ao assunto em questão, e é a isto que os homens chamam ciência. E enquanto a sensação e a memória apenas são conhecimento de fato, o que é uma coisa passada e irrevogável, a ciência é o conhecimento das consequências, e a dependência de um fato em relação a outro, pelo que, a partir daquilo que presentemente sabemos fazer, sabemos como fazer qualquer outra coisa quando quisermos, ou também, em outra ocasião. Porque quando vemos como qualquer coisa acontece, devido a que causas, e por que maneira, quando causas semelhantes vierem ao nosso poder, sabemos como fazê-las produzir os mesmos efeitos (Hobbes, 1974, p. 33).

Portanto, o “esforço” necessário para aquisição da razão, ao qual se refere Guerreiro Ramos (1989, p. 3), poderia ser entendido como a necessidade da aplicação rigorosa da lógica como método para compreender o encadeamento entre a sequência de eventos de uma problemática, e suas interrelações. Algo que não depende somente da experiência, mas do domínio da lógica necessária para precisar cada etapa, e examinar cada aspecto do encadeamento de eventos. Hobbes (1974) não descarta a importância da experiência do senso comum como fonte de conhecimento, entretanto, considera a ciência como uma forma superior de conhecimento. A racionalidade hobbesiana é sempre operacionalizada internamente a uma determinada problemática, articulando conceitos definidos, buscando estabelecer um sistema logicamente coerente, que ele denomina racional, que, em princípio, não deve levar em consideração as convicções. Essa

racionalidade lógico-matemática em sua essência não se modificaria para qualquer assunto investigado, e por isso seria entendida no sentido de leis universais.

A primeira questão que se destaca sobre a concepção científica da razão hobbesiana é a respeito da possibilidade de efetivamente excluir-se as convicções de um determinado sistema lógico. Embora Hobbes (*ibid*) suponha a possibilidade de uma regressão total para cada elemento que compõe a problemática investigada até fundamentos elementares, isso não é factível. O que ocorre, como em sua própria teoria política, é que as questões da consciência se apresentam nas definições primeiras, e somente a partir delas a articulação passa a ser lógico-matemática (*e.g.* quando Hobbes define a garantia da paz como o problema da moral política, está claro que se trata de uma questão da consciência, e é somente a partir dessa definição primeira que o sistema passa a ser articulado a partir da racionalidade lógico-matemática). Além disso, na prática, mesmo a racionalidade lógico-matemática não mantém a imutabilidade para qualquer assunto investigado, pois cada objeto possui suas próprias especificidades, a combinação e recombinação de seus elementos só pode ocorrer de acordo com suas naturezas específicas, e dependem dos objetivos de cada investigação.

Poderíamos afirmar ainda que o conceito de racionalidade hobbesiana pode ser considerado como instrumental pois, definido um determinado objetivo, o racional se move buscando articular, operacionalizar, o objetivo, sem questionar o objetivo em si. Dessa forma, essa forma de racionalidade só pode ser adotada em cenários muito específicos. Além disso, quando o campo de observação é expandido, e passa a englobar também os objetivos, evidencia-se que não é factível evitar o debate sobre valores.

Não é possível saber se Hobbes possuía consciência dessa impossibilidade, pois defendia que a regressão de cada problema às suas causas elementares era possível. Entretanto, acredito que é preciso considerar que Hobbes era também um ator político, cujos escritos e pensamentos estavam sob constante vigilância, especialmente pelo seu posicionamento contrário ao pensamento teológico predominante. Hobbes não era ateu, mas defendia uma concepção que poderia ser definida como deísta, crendo ser possível explicar Deus e o universo por meio da ciência. Essa posição se opunha fortemente ao pensamento religioso à época, que era fortemente dogmático, e baseando em convicções transcendentais. Hobbes precisou defender-se constantemente de perseguições (Malcom, 2006), e esse contexto influenciava seu trabalho. Na prática, o que se pode afirmar é que

a filosofia política hobbesiana foi construída como uma forma de oposição à influência das convicções teológicas na administração do Estado, pois ele as considerava responsáveis por conduzir os Estados europeus à guerra civil, ou à iminência da guerra civil (Koselleck, 1999).

Diante da impossibilidade de uma ausência total de valores — considerando-se correta a assunção de que mesmo quando da aplicação da racionalidade instrumental, uma vez expandido o campo de observação, englobando os objetivos que condicionam a racionalidade instrumental, o debate sobre valores se torna inevitável — podemos questionar se o vácuo que se cria ao propor teoricamente a exclusão dos valores nas ciências sociais e organizacionais, e na sociedade em geral, na tentativa de criar um tipo de pensamento baseado numa espécie de racionalidade pura, não é somente uma forma de abrir espaço para a substituição de um sistema de valor por outro. O que de fato ocorre, pois os valores da classe burguesa em ascensão logo se tornaram os valores orientadores do novo sistema social que se construía.

4.2.3 Desdobramentos negativos da razão moderna

Para compreender o conceito de racionalidade propusemos a noção de que se trata de um conceito temporal, historicamente situado, e que a racionalidade inerente a uma determinada época sempre chegará a um ponto de esgotamento, a partir do qual a racionalidade predominante precisará ser repensada. Entretanto, justificar a necessidade dessa transformação é um desafio, pois a racionalidade lida com aspectos normativos que se situam muito profundamente nos indivíduos, relacionando-se com os parâmetros que lhes guiam a distinguir entre o certo e o errado (mesmo que a razão moderna tente ocultar esse lado normativo, não alcança sucesso diante da impossibilidade de tal tarefa). Esse desafio pede uma atitude reflexiva frente a ações passadas, presentes, e futuras. Dessa forma, partimos do pressuposto de que, ao buscar compreender o papel que a racionalidade moderna desempenhou nos momentos mais sombrios da nossa história recente, seremos capazes de evidenciar a necessidade de repensar o conceito de racionalidade.

O início da idade contemporânea (1798-presente) foi marcado pelas revoluções liberais nos Estados Unidos e na França, que transformaram o direito civil. Entretanto, o início da idade contemporânea também foi marcado pela Revolução Industrial (1760-1840), na Inglaterra, responsável por transformações tecno-econômicas, com grandes impactos culturais e sociais. Em comum, essas revoluções compartilhavam a influência do iluminismo, e dos valores da classe emergente burguesa.

A Revolução Industrial também pode ser compreendida como ponto culminante de um longo processo tecno-econômico, influenciado pelo colonialismo europeu, e o mercantilismo — condições para a acumulação primitiva de capital, necessária para iniciar o processo de industrialização —, a partir do qual se origina o sistema econômico capitalista, baseado na propriedade privada dos bens de produção, e na economia de mercado.

As revoluções liberais ao transformarem o direito civil, influenciadas pela filosofia política hobbesiana, permitiram o surgimento do Estado laico, afastando as convicções religiosas da administração pública. Apesar desse novo sistema administrativo ser considerado isento de valores, o que se verificou na prática foi a ascensão dos valores da nova classe dominante, a burguesia, que passa a influenciar a política de acordo com seus interesses econômicos. Entretanto, os valores burgueses como novo parâmetro orientador dos sistemas sociais foram logo contestados por interesses de outros grupos, como os da classe emergente do proletariado, de orientação socialista; e, pelo fascismo, constituído por massas apolíticas conduzidas por líderes da “ralé” (Arendt, 1989, p. 367). Para Arendt (*ibid*), durante o período que se inicia no final do século XIX até meados do século XX, a humanidade presenciou tragicamente a pior face desses sistemas sociais, na forma do imperialismo e do totalitarismo (nazismo e stalinismo), três sistemas sociais que compartilharam diversos mecanismos em comum.

De acordo com Arendt (1989), o imperialismo surge quando a classe detentora da produção capitalista, a burguesia, rejeita as fronteiras nacionais como barreira à expansão econômica, e passa a influenciar a política externa dos Estados nacionais. Isso ocorreu pois a superprodução de capital levou ao surgimento do que denomina de “dinheiro supérfluo” (Arendt, *ibid*, p. 164), causado pelo excesso de poupança, que já não podia ser produtivamente investido dentro das fronteiras nacionais; e de “homens supérfluos”, rejeitados de todas as classes, que sem vínculos poderiam deslocar-se para os novos

territórios, em busca de riquezas e reconhecimento que lhes faltava em suas nações de origem (Arendt, *ibid*, 219). A expansão pela expansão, como objetivo permanente e supremo da política, ideia central do imperialismo, foi um conceito inteiramente novo, que levou a uma corrida por territórios principalmente na África e na Ásia.

[...] [durante o período de 1871-1900], as possessões coloniais britânicas cresceram em 11,5 milhões de km² e 66 milhões de habitantes, a França ganhou 9 milhões de km² e 26 milhões de pessoas, os alemães formaram um novo império com 13 milhões de nativos, e a Bélgica adquiriu 2,5 milhões de km² com uma população de 8,5 milhões (Arendt, 1989, p. 154)

Para Arendt (1989), diferente dos impérios da antiguidade, o imperialismo moderno não implicava a pilhagem temporária dos povos, nem a assimilação duradoura, mas foi um conceito econômico que visava a expansão permanente do crescimento da produção industrial e das transações comerciais.

[...] A conquista de novas terras e a fundação de um império eram alvos que haviam perdido a respeitabilidade por motivos muito sólidos. Foram realizadas com êxito por governos que, como o da República Romana, eram primariamente baseados na lei, de modo que a conquista podia levar à integração de povos heterogêneos graças à imposição de uma lei comum. Contudo, baseado no ativo consentimento (*le plebiscite de tous les jours*) dado ao governo pela população homogênea o Estado-nação ignorava esse princípio unificador e, em caso de conquista, teria de assimilar e não integrar, impor o consentimento e não a justiça, degenerando assim em tirania (Arendt, 1989, p. 155)

Arendt (1989) afirma que o imperialismo moderno surge pela pressão da classe burguesa sobre os governos dos Estados nacionais, visando a proteção de seus investimentos ultramar, o que somente poderia ocorrer pela extensão política do poder desses Estados sobre os novos territórios. A expansão política não procurava integrar os territórios conquistados ao império, nem apontava no horizonte um prazo para o fim da pilhagem. Apesar da Inglaterra e da França terem criado mecanismos legislativos que em teoria integravam os territórios explorados aos seus impérios, isso não ocorria de fato, pois os cidadãos dos territórios conquistados eram considerados como de um tipo inferior, sem a mesma representatividade, sofrendo brutais explorações por parte dos colonizadores.

Para Arendt (*ibid*), o imperialismo contrariava a própria estrutura recém-construída do Estado-nação, pois as nações concebem “as leis como produto da substância nacional que é única, e não é válida além dos limites do seu próprio território, não correspondendo aos valores dos outros povos” (Arendt, 1989, p. 157). Portanto, quando o Estado-nação integrava outros territórios, mas mantinha os cidadãos desses territórios

como de um tipo inferior, despertava nos povos conquistados o desejo de soberania, obstáculo para a construção dos impérios.

Vários governos nacionais viam com apreensão a crescente tendência de fazer dos negócios uma questão política e de identificar os interesses econômicos de grupos, mesmo pequenos, com os interesses nacionais. Mas parecia que a única alternativa à exportação do poder era o sacrifício deliberado de grande parte da riqueza nacional. Só a expansão dos instrumentos nacionais de violência poderia racionalizar o movimento de investimentos no estrangeiro e reintegrar na economia da nação as desenfreadas especulações com o capital supérfluo, desviado para um jogo que tornava arriscadas as poupanças. O Estado expandiu o seu poder porque, dada a escolha entre as perdas (maiores do que poderia aguentar a estrutura econômica de qualquer país) e os lucros (maiores do que qualquer povo sonharia obter), só podia escolher estes últimos (Arendt, 1989, p. 166)

A substituição dos valores orientadores do sistema social interno às nações ocorre como um efeito da política externa expansionista, que retroage sobre os Estados nacionais, consolidando os valores burgueses como a nova orientação social da sociedade contemporânea. Dessa forma, o imperialismo foi aos poucos corroendo as estruturas do Estado-nação, as antigas classes sociais que permitiam aos sujeitos representação social se esvaziavam de sentido, e mesmo as diferenças entre proletariado e capitalistas se tornam menos intensas, pois todos apoiam em prol do interesse dos impérios o expansionismo. Surge então uma sociedade amorfa, sem classes, que pode ser denominada de sociedade de massa. Essa desestruturação social será fundamental para o surgimento do totalitarismo, especialmente nas nações que não possuíam colônias ultramar, Alemanha e Rússia, mas passam a reivindicar o mesmo direito ao expansionismo que as nações imperialistas.

Quando, na era do imperialismo, os comerciantes se tornam políticos e foram aclamados como estadistas, enquanto os estadistas só eram levados a sério se falassem a língua dos comerciantes bem-sucedidos e “pensassem em termos de continentes”, essas práticas e mecanismos privados transformaram-se gradualmente em regras e princípios para a condução dos negócios públicos. É significativo que esse processo de reavaliação, iniciado no fim do século XIX e ainda em vigor, tenha começado com a aplicação de convicções burguesas aos negócios estrangeiros, e só lentamente tenha sido estendido à política doméstica. Assim, as nações interessadas mal perceberam que o desregramento que se introduzia na vida privada, e contra o qual a estrutura política sempre tivera de defender-se a si própria e aos seus cidadãos, estava a ponto de ser promovido ao posto de único princípio político publicamente reconhecido (Arendt, 1989, p. 168).

De acordo com Arendt (1989), dois dos principais mecanismos do domínio imperialista foram a raça e a burocracia, esses mecanismos que foram adotados nos territórios conquistados da África e da Ásia. Somente por meio de justificativas racistas, eufemizadas por meio de uma mitologia eurocêntrica, fantasiadas de “ciências” que

tentavam sustentar a tese da superioridade racial, os imperialistas conseguiam justificar para seus cidadãos a segregação dos habitantes dos novos territórios, que *de jure* faziam parte de um império comum, mas *de facto* eram considerados como um tipo inferior de cidadão. As lendas que conduziam o imaginário eurocêntrico eram aquelas que propagavam a responsabilidade do europeu de levar a civilização aos povos incivilizados de outras regiões, reafirmando o preconceito de que os povos dessas regiões primitivas não possuíam a capacidade de se autogovernar, e necessitavam de administradores europeus que pudessem guiá-los; mas que ocultavam a exploração brutal desses povos. A relação dos imperialistas com os povos considerados inferiores era claramente uma situação que visava o domínio permanente das outras raças, e não uma condição temporária. Por sua vez, a burocracia foi necessária para estender o poder de fiscalização sobre os novos territórios, visando garantir os interesses dos imperialistas. Dessa forma, administradores, polícia, e exército, foram separados das funções públicas que exerciam nas nações de origem — e de qualquer noção legítima de cidadania — passando a ser o braço administrativo e coercivo dos imperialistas nos novos territórios.

Para Arendt (1989), tanto a expansão pela expansão, que se inicia com a exportação de capital supérfluo; sendo seguida pela expansão do poder político, visando proteger o capital investido ultramar; passando pela exportação de pessoas supérfluas, que sem espaço em suas nações de origem, buscam reconhecimento e riqueza nos novos territórios; a instalação de burocracias nos novos territórios, e a sujeição dos povos de outras raças, consideradas inferiores; foram desdobramentos dos novos valores orientadores do sistema social europeu, alinhados aos interesses da burguesia.

Nesse sentido, Arendt (1989) faz fortes críticas à filosofia política hobbesiana, especialmente à noção de que seria possível estabelecer a ordem e a paz a partir de um princípio de força.

Como a força é essencialmente apenas um meio para um fim, qualquer comunidade baseada unicamente na força entra em decadência quando atinge a calma da ordem e da estabilidade; sua completa segurança revela que ela é construída sobre a areia. O poder só é capaz de garantir o *status quo* adquirindo mais poder; só pode permanecer estável ampliando constantemente sua autoridade através do processo de acúmulo de poder. O *Commonwealth* de Hobbes é uma estrutura vacilante que está sempre precisando buscar novos esteios de fora; do contrário, ruiria imediatamente para a insensatez do caos de interesses privados de onde surgiu (Arendt, 1989, p. 171)

Portanto, embora um sistema social baseado na força necessite expandir-se constantemente para sustentar-se, pois sua sobrevivência depende do poder, e o poder

reside na diferença; as fronteiras nacionais eram um fator limitante, mas também o mundo é um fator limitante, de forma que essa tendência só poderia conduzir à ruína do próprio sistema.

De acordo com Arendt (1989), o expansionismo europeu ultramar inspirou o expansionismo continental, da Alemanha e da Rússia, que passaram a reivindicar o mesmo direito expansionista dos imperialistas, e, como não possuíam colônias ultramar, eram forçados a realizar suas expansões na Europa. Consideravam-se povos continentais, e não possuindo as bases para adotar o mesmo *leitmotiv* burguês da expansão por necessidades industriais e mercadológicas, adotavam como motivação o pangermanismo e o pan-eslavismo, a partir de ideologias raciais.

Para Arendt (1989) a deterioração do sistema de classes na Alemanha, e a ausência de uma estratificação social clara na Rússia, tiveram um efeito especialmente negativo para esses países. Como essas nações não possuíam colônias, nem eram potências industriais, suas massas compartilhavam com as massas dos impérios a perda de seus papéis sociais, mas não podia usufruir os benefícios dessa nova realidade social.

A queda das paredes protetoras das classes transformou as maiorias adormecidas, que existiam por trás de todos os partidos, numa grande massa desorganizada e desestruturada de indivíduos furiosos que nada tinham em comum exceto a vaga noção de que as esperanças partidárias eram vãs; que, conseqüentemente, os mais respeitados, eloquentes e representativos membros da comunidade eram uns néscios e que as autoridades constituídas eram não apenas perniciosas mas também obtusas e desonestas. Para o nascimento dessa solidariedade, pouco importava que o trabalhador desempregado odiasse o *status quo* e as autoridades sob a forma do Partido Social-Democrata; que o pequeno proprietário desapossado o fizesse sob a forma de um partido centrista ou de direita; e que os antigos membros das classes média e superior se manifestassem sob a forma de extrema-direita tradicional. Essa massa de homens insatisfeitos e desesperados aumentou rapidamente na Alemanha e na Áustria após a Primeira Guerra Mundial, quando a inflação e o desemprego agravaram as conseqüências desastrosas da derrota militar, despontou em todos os Estados sucessórios e apoiou movimentos extremistas da França e da Itália desde a Segunda Guerra Mundial (Arendt, 1989, p. 365)

Embora as massas pudessem ser compreendidas como um grande corpo político, na verdade foi um movimento de atomização social e individualização extrema, na qual as pessoas somente compartilhavam a falta de identidade. Arendt (1989) destaca que esse movimento foi diferente na Rússia, pois o marxismo oferecia alguma base para uma estruturação social, e essa foi promovida ativamente por Lenin, que procurou fortalecer e também criar segmentos sociais, visando garantir a estabilidade da nação. Dessa forma, quando Stalin chega ao poder, para implementar um regime totalitarista, precisou liquidar

a identidade das diversas classes sociais, para alcançar a sujeição total da população a sua liderança². O mesmo ocorrendo na Alemanha, com a chegada de Hitler ao poder.

Para Arendt (1989), a liquidação das classes sociais foi necessária pois somente assim era possível alcançar a lealdade total da população:

A lealdade total só é possível quando a fidelidade é esvaziada de todo seu conteúdo concreto, que poderia dar azo a mudança de opinião. Os movimentos totalitários, cada um ao seu modo, fizeram o possível para se livrarem de programas que especificassem um conteúdo concreto, herdado de estágios anteriores e não-totalitários da sua evolução. Por mais radical que seja, todo objetivo político que não inclua o domínio mundial, todo programa político definido que trate de assuntos específicos em vez de referir-se a “questões ideológicas que serão importantes durante séculos” é um entrave ao totalitarismo (Arendt, 1989, p. 373).

É importante destacar que os totalitarismos (nazismo e stalinismo), defendiam cada um ideologias que se afirmavam detentoras da “chave da história” (Arendt, 1989, p. 256), ou seja, que eram guiados por verdades absolutas e inevitáveis. E, apesar de Arendt (*ibid*) não incluir a ideologia imperialista nesse rol, também eles acreditavam se guiar por verdades absolutas. Respectivamente, o racismo, a luta de classes, e a competitividade, foram encaradas como chaves que conduziriam a humanidade a um futuro idealizado por cada um desses sistemas sociais. Ao mesmo tempo, desresponsabilizaram o indivíduo por qualquer comportamento, contanto que estivesse de acordo com o sistema social estabelecido, pois o erro residiria em lutar contra a inevitabilidade dos destinos que cada sistema social apresentava como o único caminho possível.

Não é preciso se aprofundar nas tragédias decorrentes desses pressupostos, pois são por demais conhecidas. Esperamos que os piores momentos da história tenham ficado no passado, mas para que isso se mantenha verdadeiro é preciso a constante reflexão sobre o estado das coisas, e sobre como nosso sistema social ainda se orienta em grande parte pela mesma racionalidade moderna que nos conduziu à brutal exploração colonialista e às duas guerras mundiais.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo foi dividido entre EUA e URSS que disputaram o equilíbrio de forças durante a Guerra Fria, até a queda da URSS, no início

² Arendt (1989) distingue o totalitarismo de regimes ditatoriais e tiranias, pois o totalitarismo seria um sistema político que impediria qualquer forma de coexistência, visando o domínio total sobre a humanidade (e.g.: Arendt (*ibid*) não considera a Rússia de Lenin, ou de Krushev, como totalitaristas, apesar de considerá-las regimes ditatoriais). O totalitarismo teria se expressado, na Rússia, com o stalinismo, e na Alemanha com o nazismo.

da década de 1990, a partir do qual vivemos um período de considerável hegemonia dos EUA como potência global. Atualmente, o crescimento da China como potência mundial, e novas tensões entre EUA e a Rússia, que podem ser observados na guerra da Ucrânia, evidenciam a atualidade desse debate. Além disso, na última década, intensificaram-se os efeitos da degradação ambiental — o desmatamento, o uso de energias não renováveis, o aquecimento global, os desastres causados por gestões irresponsáveis e predatórias —; e nem mesmo as necessidades materiais básicas dos seres humanos foram supridas pelo sistema orientado ao progresso que se instalou, isso porque embora tenhamos o conhecimento para a erradicação da pobreza planetária, nosso sistema político ainda se sustenta a partir de regimes de poder que dependem da desigualdade para sua manutenção.

Apesar dos problemas sociais mais do que evidentes, existe uma naturalização da racionalidade moderna que nos impede de avaliar corretamente em que reside o erro. Essa sensação de que estamos presos à inevitabilidade de um destino que pode ser compreendido como consequência de forças naturais, ou dos movimentos da história, impede-nos de assumir a responsabilidade como cidadãos, como cientistas, como pessoas, pelo mundo em que vivemos.

Embora os piores lados desses sistemas sociais pareçam ter ficado no passado, persistem na sociedade contemporânea, e nas ciências, a mesma racionalidade que nos conduziu aos períodos sombrios relatados. Retomando uma das principais críticas de Guerreiro Ramos (1989; 2022) à filosofia política hobbesiana, a associação da moral do indivíduo à moral do Estado, ou a concepção de que o racional é determinado pela perfeita socialização do indivíduo, que advém da ideia hobbesiana de soberania, e que, conforme procuramos evidenciar, sofreu sutis distorções práticas, gerando desdobramentos e efeitos colaterais negativos para a sociedade e as ciências sociais e organizacionais, afirma:

Hoje em dia, mal se tem a percepção do problema fundamental envolvido no surgimento do *social* e da *ciência social*. Em seus modelos liberal e socialista, a ciência social formal tem a concepção da vida humana associada como sendo ordenado pelo interesse [cálculo utilitário de consequências], o que é o mesmo que admitir que o princípio da “sociedade” é o padrão normativo essencial da existência humana em seu conjunto. Em outras palavras, ao tornar difuso o elemento político [capacidade de agir por si mesmo, a partir da racionalidade substantiva] na vida humana associada, a ciência social formal deixa de considerar qualquer espécie de regulação substantiva influenciando sobre o processo econômico (Guerreiro Ramos, 1989, p. 37).

Conforme procuramos apresentar ao tratar do imperialismo e dos totalitarismos (nazismo e stalinismo), a associação completa entre indivíduos e sociedade, que em princípio parecia ser o surgimento de uma grande comunidade, gerou efeitos inversos, pois a completa socialização significou a perda de qualquer individualidade, de forma que os sujeitos não podiam ser mais do que uma peça da engrenagem do grande mecanismo que se tornavam os sistemas sociais, sem sua individualidade, tornavam-se sujeitos atomizados. Para Guerreiro Ramos (1989; 2022), essa mesma ideia permanece como orientadora dos sistemas sociais contemporâneos, e das ciências sociais e organizacionais, pois as principais vertentes liberais e socialistas, apoiam-se em uma concepção sociomórfica, que reduz o ser humano a um ser social. Em ambos os sistemas sociais, que também permeiam o pensamento científico, a razão seria mais um atributo da própria sociedade do que dos indivíduos, e a realização dos indivíduos somente ocorreria quando esses alcançassem a plena assimilação do social. Dessa forma, para o sistema liberal, o indivíduo racional seria aquele orientado para a competitividade, enquanto para o sistema socialista, o indivíduo racional seria aquele orientado para a consciência de classes. Ao mesmo tempo, a plena realização dos sistemas sociais ocorreria quando todos os indivíduos houvessem assimilado os valores orientadores do sistema.

Guerreiro Ramos (1989; 2022) rejeita essa concepção de razão que permeia os sistemas sociais contemporâneos, e as ciências sociais e organizacionais, para ele a razão não pode ser um atributo de um sistema social, somente seres humanos podem ser portadores de razão. Visando propor uma teoria alternativa para orientar as ciências sociais e organizacionais, Guerreiro Ramos (2022, p. 75) realiza um diagnóstico a partir dos sintomas que impossibilitam a sociedade e as ciências de encontrar uma forma de superar a razão moderna, sintetizados no que denomina de “síndrome comportamental³”.

É interessante perceber que Guerreiro Ramos (1989; 2022) procura definir a síndrome comportamental a partir de bases psicológicas, a partir de uma relação dialógica entre indivíduos e sistemas sociais. Essa percepção da dinâmica social aproxima Guerreiro Ramos de outras bases teóricas adotadas nessa tese, como o paradigma da complexidade, e a teoria das representações sociais.

³ A tradução mais recente de *A nova ciência das organizações: reconceituação da riqueza das nações* (GUERREIRO RAMOS, 2022, p.75) adota o termo “síndrome comportamental”, diferente da tradução anterior (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 50) que adota o termo “síndrome comportamentalista”.

Guerreiro Ramos (1989, p. 52) define a síndrome comportamental como “uma disposição socialmente condicionada, que afeta a vida das pessoas quando estas confundem as regras e normas de operação peculiares a sistemas sociais episódicos com regras e normas de sua conduta como um todo”, ou ainda, “a ofuscação do senso pessoal de critérios adequados de modo geral à conduta humana [...] característica básica das sociedades industriais contemporâneas”. Ou seja, a síndrome comportamental equivaleria à associação total entre os valores dos indivíduos e os valores do sistema social no qual se insere, anulando a individualidade. As principais características dessa síndrome seriam:

- a) a fluidez da individualidade: antes das sociedades industriais, as comunidades humanas eram representadas como parte de uma ordem maior universal. A compreensão meta-histórica oferecia uma base concreta para a autointerpretação e o desenvolvimento das identidades pessoais. Nas sociedades contemporâneas, essa noção de ser parte de uma ordem cósmica se perdeu, o que existe é um contrato social para acomodar os interesses, de forma que a conduta humana é orientada somente por critérios utilitários, e pela conveniência, o que leva à fluidez da individualidade.
- b) o perspectivismo: para comportar-se bem nas sociedades industriais os indivíduos somente precisam levar em conta as conveniências exteriores, os pontos de vista alheios e os propósitos em jogo, torna-se um perspectivista. Os indivíduos deixam de lado a necessidade de se orientarem por padrões morais de boas ações, e mudam sua perspectiva de acordo com interlocutores e conveniências, orientadas somente para o interesse.
- c) o formalismo: a observância de regras de conduta predominantes substitui a preocupação com padrões éticos substantivos. A preocupação quanto à orientação da conduta humana deixa de ser a busca de uma excelência moral, e passa a ser a busca pela aprovação social. Dessa forma, as regras predominantes de comportamento social se tornam as regras de boa conduta, pois o objetivo é o louvor social.
- d) o operacionalismo: considera como conhecimento válido somente aquele tipo mensurável, e é permeado por uma orientação controladora do mundo, de acordo com o pensamento positivista. O operacionalismo identifica o útil com o verdadeiro, mesmo que o útil possa ser ocasionalmente desprovido de ética. E se

recusa a reconhecer qualquer papel para as causas finais nos problemas do mundo físico e social, concebendo o universo a partir de uma noção determinista e mecanicista, no qual todos os resultados são fruto de causas eficientes, pelo encadeamento de antecedentes e consequentes.

A relação dialógica que Guerreiro Ramos (1989; 2022) defende entre indivíduo e sistemas sociais ocorre tanto quando se refere à relação entre indivíduo e sociedade em sentido abrangente, quanto em segmentos fractais desse todo, como nas relações entre indivíduo e organização. Dessa forma, mesmo quando alteramos a escala de observação, dos sistemas sociais mais amplos, políticos, econômicos, culturais, até sistemas sociais menores como as organizações, a tensão dialógica entre indivíduo e sistema social sempre se mantém como um requisito irredutível. Portanto, Guerreiro Ramos (*ibid*) critica o integracionismo que busca a completa identificação dos indivíduos aos sistemas sociais nos quais estão inseridos, defendendo a necessidade de uma visão delimitativa das ciências sociais e organizacionais, que preserve a individualidade, e os espaços para a criatividade e a incerteza.

4.2.4 Diferenciações dos conceitos de racionalidade em Weber e Guerreiro Ramos

Considerado um dos precursores da sociologia, Weber foi um dos principais estudiosos das racionalizações da sociedade ocidental, procurando compreender os antecedentes e o contexto social do início da industrialização das sociedades, do qual era contemporâneo. Além disso, de acordo com Sell (2012), a problemática das racionalizações nas diversas esferas da vida, presentes em todas as culturas, em diversidades de formas, é aspecto central da obra de Weber. Não é sem motivo que ao tratar da temática das racionalidades a perspectiva weberiana é quase sempre abordagem de referência e contraponto.

Para Guerreiro Ramos (1989; 2022), a obra de Weber é frequentemente e erroneamente descrita como apologia à sociedade centrada no mercado, entretanto, apesar de descrever o mercado como a mais eficiente configuração para o fomento da capacidade produtiva de uma nação, Weber nunca teria caído em algum tipo de fundamentalismo, pois seu exame da sociedade ocidental procurava explicar o mercado e sua lógica

específica, como uma condição de uma época singular, que historicamente não encerrava seu curso naquele advento. Para Weber (2001 *apud* SELL, 2012), existiriam diversas formas de racionalização, desde as contemplações místicas, passando pela racionalização econômica, do trabalho científico, da educação, da guerra, da justiça, da administração, sendo que o considerado racional para um pode ser considerado irracional para outro. A racionalização da sociedade centrada no mercado seria somente uma dentre muitas possíveis, marcadamente como um fenômeno a ser compreendido como uma característica histórica-social de uma determinada época.

De acordo com Sell (2012), compreender os processos de racionalização social e cultural eram centrais para Weber, especialmente a tentativa de explicar a gênese do racionalismo ocidental, e, no interior desse, do racionalismo moderno, a partir de uma sociologia histórico-comparativa. Para alcançar seus objetivos, Weber articulou conceitos como: tipos de ação e racionalidade (tipos ideais), estabelecendo conexão entre esses e os processos histórico-empíricos específicos; dos quais derivam ainda outros conceitos como: desencantamento do mundo, burocratização, entre outros.

Entretanto, por rejeitar a possibilidade de orientação teleológica por parte do pesquisador, a teoria weberiana se resigna à descrição da sociedade centrada no mercado. Nesse aspecto, encontra-se a primeira diferença expressiva em relação à abordagem de Guerreiro Ramos, que não se limita à descrição do funcionamento da sociedade centrada no mercado, assumindo uma postura crítica e propositiva quanto aos sistemas sociais. Guerreiro Ramos se posiciona como sujeito capaz de refletir sobre a forma como os sistemas sociais estão estabelecidos, mas não assume uma posição passiva diante deles, assume uma posição crítica, e propositiva, na qual desenvolve imaginativamente caminhos possíveis para a superação de aspectos nocivos identificados na sociedade e nas ciências sociais e organizacionais contemporâneas.

Guerreiro Ramos (1989; 2022) parte da teoria weberiana, para investigar o que a sociedade e as ciências poderiam ser caso a racionalidade substantiva, uma das categorias de Weber, fosse tomada como base. De acordo com Sell (2012), duas díades são a base das categorias a respeito da racionalidade adotadas na teoria weberiana — racionalidade material/formal e teórica/prática —, entretanto, para os objetivos das comparações dessa seção, a díade racionalidade material/formal é a mais relevante, sendo importante resgatar brevemente seus conceitos.

De acordo com Sell (2012), não se encontram na obra de Weber definições prévias dos conceitos de racionalidade material e formal, os conceitos aparecem somente como instrumentos para examinar contextos determinados. Dessa forma, Sell (*ibid*) aponta como um dos possíveis caminhos para interpretar os sentidos desses tipos de racionalidade uma regressão a partir da distinção dos conceitos na obra “Economia e Sociedade”, adotados para examinar o contexto econômico:

[...] chamamos de racionalidade *formal* [*formale Rationalität*] de uma gestão econômica o grau de *cálculo* tecnicamente possível e que ela realmente aplica. Ao contrário, chamamos de racionalidade *material* [*materiale Rationalität*] o grau em que os abastecimentos de bens de determinados *grupos* de pessoas (como quer que se definam), mediante uma ação social economicamente orientada, ocorra conforme determinados *postulados valorativos* (*qualquer que seja sua natureza*) que constituem o ponto de referência pelo qual o estabelecimento é, foi ou poderia ser julgado. Esses postulados têm significados extremamente variados (Weber, 1994 *apud* Sell, 2012, p. 163).

Dessa forma, a partir de uma regressão do conceito de racionalidade aplicado no âmbito econômico, pode-se concluir que a definição de racionalidade formal aproximaria-se da razão moderna hobbesiana, ao propor-se como um atributo baseado no cálculo técnico, não influenciada por valores; por outro lado, a racionalidade material se define a partir de valores, de qualquer natureza, ou seja, podem ser considerados valores éticos ou antiéticos, não influenciados por cálculos.

Conforme debatemos em seção anterior, embora seja possível abstrair os valores teoricamente, na prática não existe sistema sem valores orientadores, de forma que a filosofia política hobbesiana somente ajudou na substituição de um conjunto de valores orientadores do sistema social por outro. Essa consideração não se contrapõe às definições apresentadas, pois Weber trabalhava com tipos ideais, que são modelos heurísticos voltados para a facilitação do entendimento. Dessa forma, diferente de Hobbes, Weber não supõe ser possível a existência na prática de sistemas sociais isentos de valores orientadores.

Podemos destacar aqui a diferença entre os conceitos de racionalidade material, de Weber, e de racionalidade substantiva, de Guerreiro Ramos. Por um lado, a racionalidade material é um tipo ideal, adotado como instrumento heurístico para examinar qualquer sistema social, e compreender quais seus valores orientadores, no qual podem incluir-se “exigências éticas, políticas, utilitaristas, hedonistas, estamentais, igualitárias, ou outras quaisquer” (Weber, 1994 *apud* Sell, 2012, p. 163); por outro, a

racionalidade substantiva vai além da abordagem descritiva dos valores de uma determinada sociedade, ou ainda da simples aceitação da existência inseparável dos valores inerentes a um determinado sistema social, trata-se de um conceito propositivo, que possui um conjunto de valores próprios, que visam especialmente dirimir aspectos nocivos identificados na sociedade centrada no mercado, que influenciaram a sociedade e as ciências. Em Guerreiro Ramos (*ibid*) o conceito de racionalidade substantiva é um prognóstico que parte das deficiências da sociedade centrada no mercado, propondo caminhos para a superação de seus efeitos mais nocivos.

Embora menos claras, também é possível tentar explorar algumas diferenças entre os conceitos de racionalidade formal, de Weber, e de racionalidade instrumental, de Guerreiro Ramos. A racionalidade formal é, assim como o conceito de racionalidade material, um tipo ideal adotado como ferramenta heurística para examinar sistemas sociais, a partir do ponto de vista da coerência lógico-formal. Por ser um tipo ideal, ela não considera para fins da realidade histórica em exame os aspectos de orientação valorativa do sistema social examinado. Entretanto, isso não significa que ela desconsidere que na prática todo sistema é orientado por valores. A racionalidade instrumental, por sua vez, é um diagnóstico da sociedade centrada no mercado. Trata-se de uma denúncia da distorção do conceito de razão, que se inicia na idade moderna e segue até os dias atuais, e que ao propor-se como isenta de valores, na verdade, passa a ocultar os valores orientadores do sistema social, agindo como instrumento de dominação social.

Para tentar amarrar essas relações entre as noções que permeiam a razão hobbesiana, e as racionalidades em Weber e em Guerreiro Ramos, esbocei no quadro a seguir uma síntese das principais linhas argumentativas defendidas para o propósito dessa tese. Entretanto, é necessário fazer a ressalva de que não se pretende com o esquema a seguir realizar uma contribuição aprofundada a respeito da obra desses autores, pretende-se somente ilustrar as principais linhas argumentativas apresentadas para o propósito do que foi defendido no capítulo.

Quadro 08 – Resumo esquemático interpretativo do estudo sobre as racionalidades realizado no capítulo.

	Razão moderna		Sociedade e ciências
Hobbes	Operações lógico-formais, nas quais são articulados (somados ou subtraídos) os elementos		Os sistemas sociais são racionais quando são estritamente baseados em operações lógico-formais. Hobbes defende ser possível alcançar sistemas

	de um determinado campo do conhecimento (pactos, leis, números, silogismos, <i>etc.</i>).		sociais plenamente racionais, isentos de qualquer orientação valorativa. Suas principais orientações científicas são o iluminismo e o mecanicismo.
	Racionalidade formal	Racionalidade material	
Weber	Grau possível de cálculo (operações lógico-formais) em um determinado sistema social.	Os valores identificados como orientadores de um determinado sistema social, no qual se incluem quaisquer valores (éticos, hedonistas, igualitaristas, entre outros).	As racionalidades são ferramentas heurísticas elaboradas para auxiliar a examinar os sistemas sociais. Por serem tipos ideais, eles são “puros” somente na abstração teórica, pois na prática todos os sistemas sociais possuem aspectos formais e materiais. Embora todo sistema social possua valores orientadores, os valores dos próprios pesquisadores não devem interferir nas investigações. Sua principal orientação científica é a hermenêutica.
	Racionalidade instrumental	Racionalidade substantiva	
Guerreiro Ramos	Adota como princípio o cálculo utilitário de consequências, e defende a isenção de valores orientadores. Entretanto, não é de fato neutra, orienta-se pelos valores da sociedade centrada no mercado, mas oculta esses valores.	Reconhece que os sistemas sociais são orientados por valores. Com base em um diagnóstico de graves problemas da sociedade centrada no mercado, propõe caminhos para a superação do estado atual da sociedade e das ciências sociais e organizacionais.	O sistema social contemporâneo é orientado por valores da sociedade centrada no mercado, embora esses valores sejam ocultados, como forma de dominação. Guerreiro Ramos rejeita a associação completa entre os valores dos sistemas sociais e dos indivíduos, defendendo a indissolúvel tensão entre eles. A racionalidade substantiva é um prognóstico baseado nos efeitos nocivos identificados a partir dos desdobramentos sociais e científicos da razão moderna, a partir da qual propõe uma reformulação de diversos valores orientadores dos sistemas sociais contemporâneos. Suas principais orientações científicas são a pesquisa qualitativa e crítica.

Fonte: Elaboração própria.

4.2.5 Considerações sobre a seção

Nessa seção procuramos debater a problemática das racionalidades como conceitos historicamente situados. A partir dessa perspectiva, a razão moderna, que pode ser compreendida a partir das ideias apresentadas nas obras de autores como Hobbes, influenciados pelo iluminismo e pela concepção mecanicista de ciência, são examinados a partir de duas direções: a) a razão moderna no contexto de superação do pensamento medieval; e b) a razão moderna a partir de seus desdobramentos nocivos (ou efeitos colaterais) durante a idade contemporânea.

Durante a argumentação que conduziu essa seção, defendemos que, por um lado, a razão moderna desempenhou um papel importante ao libertar o pensamento laico do controle religioso; por outro lado, gerou desdobramentos nocivos, que causaram diversos prejuízos para a sociedade e as ciências. Em relação aos desdobramentos nocivos, eles estariam relacionados ao que Guerreiro Ramos denominou de sistemas sociais sociomórficos (característica das sociedades industriais), e da ocultação dos valores orientadores dos sistemas sociais, a partir da pressuposição hobbesiana da criação sistemas sociais “racionais”, isento de valores. Os desdobramentos mais nocivos dessas ideias na contemporaneidade teriam se demonstrado nos regimes imperialistas e totalitaristas (nazismo e stalinismo). Entretanto, atualmente, mesmo após o fim desses regimes, diversas características comuns ainda estariam presentes, associadas ao que Guerreiro Ramos denominou de síndrome comportamental.

Da mesma forma que a razão moderna emergiu visando superar problemas decorrentes do pensamento medieval, atualmente a razão moderna sofre de um esvaziamento de sentido, diante dos problemas que dela decorreram, que não é capaz de solucionar. Portanto, seria urgente repensar o conceito de razão contemporâneo, visando superar essas mazelas, partindo dos problemas explícitos para os quais não podemos mais conceder-nos o luxo de fechar os olhos.

Os efeitos nocivos da adoção irrefletida da razão moderna pela sociedade e pelas ciências sociais e organizacionais não podem ser ignorados pela problemática do produtivismo acadêmico, que sofre duplamente: como instituição, suas diversas organizações e os atores sociais que nelas atuam são impactados pelos efeitos mais negativos dessa forma de razão; e, por serem o *locus* privilegiado da produção científica, a obediência à razão moderna perpetua um ciclo vicioso de má formação de futuros profissionais e cientistas, como no caso dos pós-graduandos, o que retroagirá inevitavelmente sobre o próprio futuro da ciência nacional. Na próxima seção, ao tratarmos dos modelos de seres humanos inerentes à sociedade e à instituição universitária, procuraremos enfatizar a forma como essa racionalização que tomou conta das instituições, e das mentes de grande parte dos pesquisadores, tem conformado os sujeitos que nela atuam ou com ela se relacionam.

4.3 Universidade e modelos de ser humano

Esta subseção procura debater a questão dos modelos de seres humanos nas universidades, como resultado de um processo de racionalização da instituição universitária. Partimos de dois trabalhos relacionados às dinâmicas do universo acadêmico como base, acreditando que eles podem contribuir para a compreensão do produtivismo: *Homo academicus*, de Pierre Bourdieu (2013); e o artigo O impacto de (não) ter impacto, de Fernando de Haro (2017). Em contraposição aos modelos de ser humano identificados na academia, resgatamos as noções de *homo complexus* (Morin, 2012) e homem parentético (Guerreiro Ramos, 1984), como alternativas ao modelo vigente.

Esses trabalhos utilizam como estratégia a delimitação de um modelo de ser humano, conformado pelo universo acadêmico, e, portanto, reflexo desse universo. A adoção desse tipo de modelo possui duas características principais: em primeiro lugar, concede ao ser humano centralidade na teoria social, permitindo ao pesquisador compreender as organizações a partir de seus efeitos sobre os seres humanos e vice-versa; em segundo lugar, trata-se de uma ferramenta heurística, que permite a visualização da organização/sistema social estudado, com o intuito de facilitar a identificação de soluções para a problemática.

Para dialogar com os trabalhos em debate, de Bourdieu (2013) e Haro (2017), trouxemos outras duas abordagens que utilizam dessa estratégia teórica, os trabalhos de Morin (2012) e Guerreiro Ramos (1984), que visam a construção de modelos de ser humano (reflexão sobre a natureza humana), e que, estando em harmonia com a abordagem epistemológica de nossa tese, permitem a construção da aproximação epistemológica dialógica requerida. Dessa forma, a seguir apresento uma breve introdução de como esses modelos são utilizados em cada um dos trabalhos, para em seguida adentrar no debate a respeito dos elementos teóricos específicos.

Desde uma de suas primeiras obras, “O homem e a morte”, em 1951, a questão da identidade humana tem sido um problema central para Edgar Morin. Embora permeie todos os seus trabalhos, a questão da identidade humana é tema central de alguns de seus livros, como, “O enigma do homem”, de 1973, e “O método 5: a humanidade da

humanidade: a identidade humana”, publicado em 2001. Nesse último livro, Morin apresenta sua perspectiva amadurecida sobre a questão, a partir do pensamento complexo.

O pensamento complexo se opõe ao pensamento disjuntor-redutor, e, ao examinar a questão da identidade humana, Morin (2012) procura recuperar o que o pensamento disjuntor-redutor estaria perdendo:

Meu empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao ser humano. Não se trata de somá-los, mas de ligá-los, articulá-los e interpretá-los. Não se quer limitar o conhecimento do humano somente às ciências. A literatura, a poesia e as artes não são apenas meios de expressão estética, mas também meios de conhecimentos. [...] Também a integração recíproca da filosofia e da ciência deve ser repensada (Morin, 2012, p. 17).

Morin (2012) busca compreender o complexo humano, recuperando dimensões esquecidas, e evidenciando um universo muito mais amplo do que as disciplinas isoladamente conseguem ver. Ao recuperar dimensões esquecidas da identidade humana, e reintegrá-las na noção de *homo complexus*, constrói um modelo de ser humano que procura superar as concepções que reduzem o ser humano às noções de *homo economicus* e *homo faber* (Morin, 2012, p. 116).

A questão da identidade humana também é central para os estudos organizacionais. De acordo com Azevedo e Albernaz (2006), a obra de Guerreiro Ramos, um dos principais autores da área, tem como uma de suas linhas principais a teorização sobre a vida humana associada, permeada pela construção de um modelo de ser humano, a noção de homem parentético. Essa construção teria início em “Mito e verdade da revolução brasileira”, de 1963, no capítulo “homem-organização e homem-parentético”, permeando todas as obras seguintes, até seu último livro, “A nova ciência das organizações”, de 1981.

Para Azevedo e Albernaz (2006), Guerreiro Ramos acreditava que a cientificidade das ciências sociais estava prejudicada, pois estaria comprometida com a legitimação de uma ideologia de mercado, permeada pela noção de *homo economicus*, concepção instrumentalizante de ser humano, que impunha obstáculos para os processos de personalização necessários à autorrealização.

As organizações, por sua vez, desempenhavam papel importante afetando a vida social e individual da maioria das pessoas. Dessa forma, de acordo com Azevedo e Albernaz (2006), Guerreiro Ramos acreditava ser imperativa a elaboração de uma

abordagem que trouxesse em seu bojo uma concepção de ser humano baseada em uma atitude parentética, que pudesse servir de parâmetro para o desenho de sistemas sociais e organizacionais.

A questão da identidade humana, retratada aqui a partir dos modelos de ser humano, adotados como recursos heurísticos para compreensão dos sistemas sociais e organizacionais, relaciona-se também com a questão do produtivismo acadêmico. Isso porque o produtivismo acadêmico se encontra conformado por um amplo contexto institucional, no qual interagem organizações e pessoas, no qual existem regras formais e informais, e interesses em disputa; e o desenho desse contexto institucional comporta tanto um modelo de ser humano implícito, quanto as possibilidades do *devenir*.

É nesse sentido que utilizam desse recurso heurístico Pierre Bourdieu, em “*Homo academicus*”, de 1984, e Fernando de Haro (2017), para denunciar as conformações que submetem o trabalho acadêmico; respectivamente, em alusão aos ditames universitários da época do movimento de maio de 1968, e da época contemporânea.

A adoção de modelos de ser humano como referências para diagnosticar uma realidade ou para resgatar dimensões esquecidas são estratégias de pesquisa que destacam a centralidade do ser humano nas ciências sociais, nos estudos organizacionais, e no debate sobre o produtivismo acadêmico. Apresentando-se ao menos de duas formas complementares: a primeira como um resgate de dimensões esquecidas; a segunda como denúncia de um ser humano conformado pelo contexto sociopolítico-mercadológico no qual se encontra inserido. Consideradas essas duas formas da utilização dos modelos de ser humano, cabe aos pesquisadores o papel reflexivo/investigativo sobre as denúncias apresentadas, e sobre as reivindicações pela recuperação de dimensões esquecidas.

4.3.1 *Homo academicus*

Bourdieu (2013, p. 63) procura delimitar o “campo universitário”, a partir das relações de poder com outros campos, como os campos econômico, político e intelectual; e das relações entre os diversos tipos de capital: econômico, social, cultural, e simbólico.

O *homo academicus* é um modelo de ser humano que representa toda a diversidade de *personas* que emergem dentro do contexto social do campo universitário.

Para Bourdieu (2013) o campo universitário, quando comparado à ordem social dominante contemporânea, situa-se em uma posição dominada frente ao campo econômico. Entretanto, no que diz respeito ao capital predominante nesse campo, o capital cultural, o setor universitário se situaria em uma situação dominante em relação aos setores menos institucionalizados e mais heréticos, composto por escritores e artistas fora do meio universitário. Ademais, o campo universitário teria conquistado constantemente autonomia de outros campos, fomentando ideais propriamente universitários.

Apesar da relevância de situar o campo universitário nessa ordem social mais ampla, para Bourdieu (2013), o mais importante consistiria em compreender as dinâmicas internas ao campo, cujas estruturas reproduziriam a lógica de um campo de poder propriamente escolar, que contaria com suas próprias frações dominantes, distribuídas entre os polos do poder econômico e político, e do prestígio cultural.

Partindo do exame de uma ordem social ampla, na qual o campo universitário está inserido, Bourdieu (2013) debate as relações de poder entre as faculdades, situando em um polo as faculdades de ciências [*hard sciences*], passando pelas faculdades de letras e ciências humanas, até o polo oposto no qual estariam as faculdades de direito e medicina; nas quais prevaleceria respectivamente o poder social e o poder cultural:

[...] o campo universitário é organizado segundo dois princípios de hierarquização antagônicos: a hierarquia social segundo o capital herdado e o capital econômico e político atualmente detido se opõe à hierarquia específica, propriamente cultural, segundo o capital de autoridade científica ou de notoriedade intelectual. Esta oposição está inscrita nas próprias estruturas do campo universitário que é o lugar de confronto entre dois princípios de legitimação concorrentes: o primeiro, que é propriamente temporal e político, e que manifesta na lógica do campo universitário a dependência desse campo do ponto de vista dos princípios em vigor no campo do poder, se impõe cada vez mais completamente à medida que é elevado na hierarquia propriamente temporal que vai das faculdades de ciências [*hard sciences*] às faculdades de direito ou de medicina; o outro, que está fundado na autonomia da ordem científica e intelectual, se impõe cada vez mais claramente quando se vai do direito ou da medicina às ciências [*hard sciences*] (Bourdieu, 2013, p. 78).

Essa constatação de Bourdieu (2013), sobre a predominância de um poder social nas faculdades de direito e medicina, advém de um exame dos determinantes para assumir um cargo nessas faculdades, e da constatação de que existe um vínculo maior com a

hierarquia própria da ordem dominante mais ampla, relacionadas com o poder econômico e político, do que nas faculdades de ciências [*hard sciences*]. As faculdades de letras e ciências humanas ocupariam uma posição intermediária, no qual ambos os poderes social e cultural influenciariam o fazer científico em proporções equivalentes. Dessa forma, as faculdades de letras e ciências sociais seriam o local privilegiado para compreender as dinâmicas do campo universitário:

A especificidade da faculdade de letras e de ciências humanas reside no fato de que as relações entre os diferentes princípios de hierarquização são mais equilibradas. Na verdade, de um lado elas participam do campo científico, portanto, da lógica da pesquisa, e do campo intelectual – tendo por consequência o fato de que a notoriedade intelectual constitui a única espécie de capital e de benefício que verdadeiramente lhes pertence; do outro, como instituições encarregadas de transmitir a cultura legítima e por isso investida de uma função social de consagração e de conservação, ela é o lugar de poderes propriamente sociais que, assim como os dos professores de direito e de medicina, participam das estruturas mais fundamentais da ordem social. Enfim, ela se divide segundo o próprio princípio por meio do qual se organiza o espaço das faculdades em seu conjunto: a oposição entre os agentes e as instituições voltados principalmente para a pesquisa e as apostas científicas ou para o campo intelectual e as apostas propriamente culturais, e os que são orientados mais para a reprodução da ordem cultural e do corpo dos reprodutores e para os interesses associados ao exercício de um poder temporal na ordem cultural, e, portanto, homóloga àquela que se estabelece no interior do campo universitário em seu conjunto entre as faculdades dominantes na ordem cultural e as faculdades dominantes na ordem propriamente temporal (Bourdieu, 2013, p. 104)

Dentro desse contexto, procura identificar determinantes para compreender as dinâmicas do campo universitário, e o *homo academicus* conformado por esse campo. Com esse objetivo, Bourdieu (2013) procura situar os agentes em uma estrutura de poder do campo universitário, a partir de posições e relações que lhes proporcionariam diferentes tipos de capital econômico, social, cultural e simbólico.

Ressalva seja feita, a noção de ser humano de Bourdieu (2013), *homo academicus*, ainda está limitada à concepção de indivíduo como maximizador racional, em busca da acumulação de capital, da mesma forma que o *homo economicus*; com a diferença de que a teoria *bourdieusiana* considera uma variedade de capitais que se pode acumular, para além do econômico.

Apesar da teoria *bourdieusiana*, que se constrói principalmente a partir de três conceitos – *habitus*, campo e capital –, romper barreiras epistemológicas ao articular a essência dos trabalhos de Durkheim, Weber e Marx (Catani, 2007); a racionalidade que predomina no seu diagnóstico do campo universitário ainda se limita à instrumental, o que torna seu modelo de ser humano, do ponto de vista da multiplicidade de dimensões

examinadas, mais simplificador do que os modelos de *homo complexus* (Morin, 2012) e de homem parentético (Guerreiro Ramos, 1984). Retornarei a essa questão para o enriquecimento do diálogo com o estudo de Bourdieu (2013).

A seguir, procuro resgatar algumas considerações a respeito das dinâmicas universitárias que conformam o *homo academicus*. Conforme comentei acima, a visão adotada por Bourdieu é construída com base na racionalidade instrumental, o que está implícito em suas considerações. Entretanto, acredito que o exame que toma por base a racionalidade instrumental não deixa de ser legítimo, embora seja incompleto. Isso porque ocultaria os elementos relacionados à dimensão substantiva que possam existir no campo universitário.

O contexto universitário examinado por Bourdieu (2013) é significativamente diferente do brasileiro atualmente, remete ao ambiente universitário francês, da época do movimento estudantil de maio de 1968. Dentre as diversas diferenças que podemos observar de imediato, entre o recorte de investigação do trabalho e o universo acadêmico contemporâneo, destaca-se especialmente a dominância econômica sobre o fazer científico. Naquela época, o que chama atenção de Bourdieu (*ibid*) a respeito desse aspecto são principalmente as influências das origens familiares (*status* econômico e social) dos pesquisadores em suas carreiras dentro da academia. Apesar dos indícios, naquela época a dominância externa que o mercado viria a exercer sobre o fazer científico ainda não parecia tão clara, e, portanto, suas preocupações se voltam para compreender as dinâmicas de poder internas ao campo universitário.

Entretanto, apesar das diferenças entre o contexto examinado por Bourdieu (2013) e o contexto atual, acredito que a instituição acadêmica é muito resiliente, e muitos aspectos das suas tradições, dinâmicas, e relações de poder, permanecem relevantes atualmente. Dessa forma, busquei resgatar aqueles aspectos que poderiam contribuir para a problemática desta pesquisa.

O capital universitário

Para Bourdieu (2013, p. 116) o capital universitário seria aquele que advém das posições sociais dentro do campo universitário que permitem exercer poder sobre a reprodução do corpo: comissões, conselhos, bancas, processos seletivos, orientação, *etc.* Relaciona-se com a hierarquia universitária, garantindo aos ocupantes dessas posições uma espécie de “autoridade estatutária”. O capital universitário não está necessariamente relacionado ao capital intelectual, mas às habilidades sociais necessárias para ocupar essas posições, capacidade de articulação política, capacidade de atrair financiamentos, capacidade de solucionar problemas administrativos, *etc.*

Nesse sentido, o capital universitário é um atributo relacional, em que a posição de um pesquisador é definida em relação às posições dos demais agentes. Bourdieu (2013) dedica atenção especial para a relação orientador-orientando, pela importância que essa exerce na futura carreira dos pós-graduandos, e pela rede de influência que o orientador pode desenvolver conforme os proponentes se posicionam no campo universitário.

Bourdieu (2013, p. 138) sustenta ainda que o capital propriamente universitário, temporal, estaria relacionado com uma certa complacência com aquelas “disposições universitárias aprovadas em relação à cultura escolar”, a partir da qual identificar-se-ia em um pesquisador os atributos da seriedade acadêmica. Ao mesmo tempo, essa disposição à manutenção do *status quo* intelectual estaria muitas vezes relacionada à ascensão às posições de poder propriamente universitário.

O capital intelectual

Enquanto, para Bourdieu (2013), o capital universitário estaria relacionado com a reprodução da cultura e do corpo da cultura universitária consolidada, o capital intelectual estaria relacionado com a dedicação à pesquisa. A necessidade de dispender tempo para a acumulação de um ou outro tipo de capital situa essas formas de poder normalmente em lados opostos dentro do campo universitário.

Esses agentes do campo universitário, denominados por Bourdieu (2013, p. 143) como “heréticos consagrados”, ao se dedicarem ao acúmulo de capital intelectual, acabariam situando-se em posições marginais às grandes instituições, e às disciplinas canônicas. Por estarem às margens do conhecimento reificado pela academia, exploram de forma mais livre o conhecimento, criando desvios naquele conhecimento considerado como “normal” pela academia.

A dialógica entre capital universitário e intelectual

Apesar das delimitações entre esses tipos de capital que ocupariam polos de poder do campo universitário, Bourdieu (2013) destaca a existência de uma relação dialógica entre essas frações do campo. Ademais, rejeita uma leitura mecanicista do campo, que atribua a essas posições o simples cálculo cínico das consequências, e também ao inverso dessa leitura, que atribui as ações dos agentes a um determinismo absoluto do ambiente.

Afirma:

É preciso escapar à visão mecanicista que reduziria os agentes a simples partículas atiradas em campos de força reintroduzindo não sujeitos racionais que trabalham para realizar suas preferências nos limites das imposições, mas agentes socializados que, embora biologicamente individualizados, são dotados de disposições transindividuais, levados, portanto, a engendrar práticas objetivamente orquestradas e mais ou menos adaptadas às exigências objetivas, isto é, irreduzíveis tanto às forças estruturais do campo quanto às disposições singulares (Bourdieu, 2013. p. 195)

Bourdieu (2013) destaca a complementariedade, a solidariedade e até a cumplicidade que se afirmam mesmo entre posições antagônicas no campo, nas quais muitas vezes uma posição encontra suas melhores justificativas nas lacunas das posições de seus adversários epistemológicos. Para além das posições dicotômicas, o que existe nos campos são pluralidades de relações, “no campo do poder ou no campo universitário tomado em seu conjunto, não há aqui dominação absoluta de um princípio de dominação, mas coexistência concorrencial de vários princípios de hierarquização relativamente independentes” (Bourdieu, 2013, p. 153).

As crises

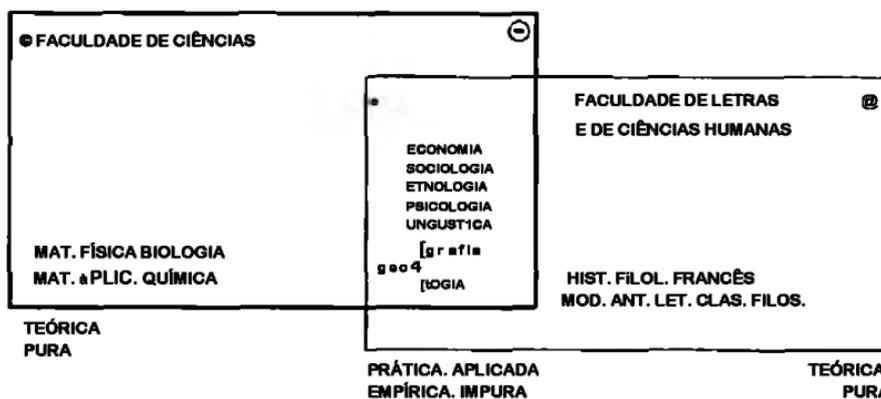
O foco central do trabalho de Bourdieu (2013) é compreender as transformações na estrutura e nas dinâmicas do campo universitário causadas pela crise que se instaurou com o movimento estudantil de maio de 1968. Para Bourdieu (*ibid*) a crise teria se iniciado com a expansão da demanda pelo ensino superior, com o aumento da demanda o corpo docente precisou ser expandido, e o equilíbrio que existia no campo universitário, a respeito das posições dos agentes, os requisitos e expectativas de alcançar-se um determinado posto, foram desestabilizados, gerando a crise que se sucedeu:

[...] para compreender as mudanças ocorridas nas diferentes faculdades em resposta ao problema causado pelo crescimento do número de estudantes, é preciso levar em conta não somente a forma particular que adquiriu, em cada caso, a transformação morfológica da população estudantil, isto é, variáveis externas tais como a importância do crescimento, em seu momento, sua intensidade e sua duração, mas também as características próprias da instituição confrontada com esta transformação, isto é, variáveis internas tais como os princípios que regem a admissão e a carreira nas diferentes faculdades e, no interior delas, nas diferentes disciplinas (Bourdieu, 2013, p. 172).

Dessa forma, apesar do exame realizado por Bourdieu (2013) tratar das transformações no campo universitário a partir da crise instaurada com o movimento de maio de 1968, acredito que os princípios da lógica adotada por Bourdieu (*ibid*) para examinar a crise que se instaurou à época também são passíveis de aplicação para a compreensão da crise contemporânea, relacionada com o produtivismo acadêmico, da mesma forma que são as noções de capital universitário e intelectual.

Conquanto o exame de Bourdieu (2013) esteja em compreender as dinâmicas internas ao campo universitário, uma vez que a autonomia que o campo universitário possuía à época diante de outros campos como o econômico e o político era maior do que a que se observa atualmente; Bourdieu (*ibid*) vislumbra a crise que estaria por vir, com a dominação do campo universitário por campos externos, especialmente nas ciências sociais aplicadas, que, embora, duplamente dominadas do ponto de vista do capital universitário e intelectual diante de outras faculdades, passam a exercer um novo tipo de poder sobre o campo universitário.

Figura 07 – Posição das faculdades de ciência social aplicada no campo universitário



Fonte: Bourdieu (2013, p. 163).

Sobre essa posição ocupada pelas faculdades de ciências sociais aplicadas, afirma:

Não se compreenderia a estrutura circular de dominação que faz com que disciplinas (duplamente) dominadas segundo os critérios tradicionais possam ao mesmo tempo dominar numa outra relação as disciplinas que as dominam, se não se visse que ela caracteriza um momento crítico do processo histórico que tende a submeter à cultura científica, até então subordinada, a cidadela da cultura literária (Bourdieu, 2013, p. 162-163)

Afirma ainda que:

O aparecimento de uma demanda pública ou privada de pesquisa aplicada e de um público de leitores atentos aos usos sociais da ciência social, altos funcionários e homens políticos, educadores e trabalhadores sociais, publicitários e peritos da saúde, *etc.*, favorece o sucesso de produtores culturais de um gênero novo, cuja presença no campo universitário (no sentido amplo que tende cada vez mais a se impor) constitui uma ruptura decisiva com os princípios fundamentais da autonomia acadêmica e com os valores de desinteresse, gratuidade e indiferença às sanções e às exigências da prática (Bourdieu, 2013, p. 165)

É nesse sentido que a obra de Bourdieu (2013) deixa aberturas para a atualização do *homo academicus*, consideradas as formas pelas quais o campo se desenvolveu até os dias atuais.

4.3.2 *Homo academicus 2.0*

Atualmente o campo universitário sofre fortes pressões do campo econômico, especialmente na área das ciências sociais aplicadas, das quais se exige cada vez mais contrapartidas práticas de suas atividades. Isso não significa que as dinâmicas internas ao

campo universitário identificadas por Bourdieu (2013) deixam de ter valor, mas que a nova conjuntura externa catalisa as relações internas, modificando-as.

Em busca de compreender essa conjuntura externa que passa a influenciar o campo universitário, Fernando A. de Haro realiza uma investigação com um duplo objetivo: compreender a figuração global, conceito de Norbert Elias (1982, 1999 *apud* Haro, 2017), do funcionamento das publicações científicas, e identificar o modelo de pesquisador subjacente a essa figuração.

Haro (2017) afirma que atualmente os conceitos como fator de impacto, número de citações, e avaliação, todos relacionados com o universo das publicações, são onnipresentes nas universidades. Esses conceitos se relacionam com o mercado global de revistas científicas, sendo moeda de troca que permite adquirir reputação e capital científico, além de servir como parâmetro para hierarquização entre profissionais, instituições e países. Ademais todos esses fatores são fonte de pressão sobre os pesquisadores, fenômeno conhecido pela expressão *publish or perish*.

Haro (2017) identifica alguns agentes que participam dessa figuração global, são eles:

- a) Classificadores: responsáveis pela elaboração dos índices e do cálculo do Fator de Impacto (FI), assim como sua divulgação;
- b) Grupos editoriais: empresas multinacionais que, entre as suas áreas de atividade, incluem a publicação de revistas científicas;
- c) Produtores: investigadores e docentes que submetem seus artigos em revistas para serem avaliados e que, simultaneamente, podem desempenhar o papel de avaliadores dos artigos dos seus pares;
- d) Compradores: bibliotecas, departamentos universitários, centros de investigação e outras instituições públicas e privadas que adquirem subscrições para os periódicos.

Para Haro (2017) as grandes editoras seriam um oligopólio:

O domínio que exercem no mercado de publicações científicas permite falar na existência de um oligopólio (McGuigan; Russell, 2008), cuja principal fonte de receitas são as subscrições às revistas que editam e divulgam. O produto que comercializam – artigos científicos – assim como o seu conteúdo de qualidade – avaliação por pares – são cedidos de modo gratuito pois, majoritariamente, nem os autores nem os avaliadores são remunerados. Em troca, estes obtêm o prestígio de ter publicado ou elaborado um parecer para

uma revista conceituada, um aumento das suas possibilidades de promoção profissional, uma melhoria do seu *curriculum vitae* ou os cada vez mais frequentes prêmios oferecidos pelos centros de investigação ou pelas universidades (Haro, 2017, p. 87)

Somam-se a esses fatores, de acordo com Haro (2017), que os principais compradores de conhecimento são as próprias universidades e centros de investigação. O investimento nas subscrições seria justificado pela expectativa de retorno pelo aumento da produtividade dos pesquisadores das instituições, o reconhecimento pela comunidade científica, a repercussão internacional e a classificação alcançada nos diversos *rankings*. Esse “retorno” tornar-se-ia o indicador de sucesso das políticas científicas, e, mais especificamente, o grau de pertinência dos financiamentos. Essa figuração retiraria o peso das avaliações qualitativas, substituindo-as pelas métricas de publicação.

[...] para as ciências sociais e as humanidades, o veículo privilegiado de comunicação científica não é necessariamente o *paper* de impacto que procuram as editoras. Os livros e os capítulos de livros continuam a ser uma ferramenta fundamental para a transmissão dos resultados da investigação que, em muitos casos, gera produtos intangíveis: conhecimento focado na compreensão de fenômenos ou na melhoria de procedimentos ou mentalidades e, em consequência, refratárias à quantificação (Sabada Rodriguez; Silva; Araujo, 2014 *apud* Haro, 2017, p. 89)

Em suma:

- a) O FI é um indicador privilegiado na avaliação da qualidade, do valor e do potencial do retorno da produção científica;
- b) O impacto, definido como o número de citações geradas em revistas indexadas pelos classificadores, é interpretado como uma mensuração do desempenho do cientista, a expressão do seu valor de mercado e a sua capacidade para gerar retornos sobre investimento;
- c) No quadro discursivo da economia do conhecimento, esta relação entre impacto, o retorno, a qualidade e o valor de mercado é promovida de forma coerente pelas universidades, pelos centros de investigação, pelas políticas científicas públicas e pelos grupos multinacionais que dominam a publicação científica;
- d) A figuração está governada por dinâmicas de concorrência em que os atores trocam simultaneamente recursos monetários e simbólicos (prestígio e reconhecimento) com o propósito de manter ou reforçar as oportunidades e a sua posição no seio da figuração (Haro, 2017, p. 92)

Poderíamos afirmar que existe um ciclo econômico, no qual tanto recursos financeiros quanto simbólicos são negociados, que se encontra plenamente estabelecido. Neste sentido, a superação desse sistema se torna um desafio muito maior, uma vez que grande parte dos agentes relevantes do mundo científico já se encontram posicionados dentro dessa estrutura.

De acordo com Haro (2017, p. 92), subjacente a essa figuração global existiria um “padrão de comportamento desejável que é transmitido acerca de o quê, por quê, para

quê, como e onde publicar. Isto é, temos de conhecer o discurso prescritivo que define o comportamento expectável de quem deseja publicar um artigo científico”:

- a) O quê: seria orientado pelas expectativas dos editores, relacionando-se com a capacidade de superação do processo exigente de revisão por pares, e temas que integram áreas de investigação ativas;
- b) Por quê, e para quê: variam desde razões genéricas, como a publicação como um veículo para apresentar ideias, resultados e metodologias à comunidade de pares, passando por razões de natureza socioprofissional relacionados com a obtenção de reconhecimento público por seu trabalho e progressão na carreira, até a realização e satisfação pessoal. A essas razões se somam ainda as razões para publicar em periódicos internacionais, relacionadas com padrões de qualidade, divulgação, reconhecimento, *etc.*;
- c) Onde publicar: relaciona-se diretamente com os indicadores mais reconhecidos, especificamente os indexados pelo ISI (*International Scientific Indexing*) na WoS (*Web of Science*) com FI (Fator de Impacto) reconhecido.

Com base neste discurso e da lógica da figuração global seria possível identificar componentes do modelo de conduta que caracterizam a publicação científica: a primeira componente — seria a tendência para mensurar a conduta dos investigadores, utilizando diferentes indicadores de impacto, para avaliar sua relevância; a segunda componente — o desenvolvimento de uma racionalidade utilitária que procura a maximização de impacto entendido como uma síntese de reconhecimento, citações recebidas, captação de financiamento e progressão de carreira (**substituindo postulados clássicos do *ethos* científico, a saber, o comunismo, o universalismo, e o desinteresse**); a terceira componente — a standardização da estrutura, do tipo de escrita, da metodologia e dos temas escolhidos; a quarta componente — a individualização do pesquisador, que necessita promover a si mesmo, como forma de manter-se em visibilidade.

Como a nova conjuntura modifica o *homo academicus*?

De acordo com Bourdieu (2013), quando o movimento estudantil de maio de 1968 eclodiu, já existia há algum tempo uma crise no campo universitário, ocasionada pelo

crescimento da demanda de acesso ao ensino superior. O considerável crescimento do corpo estudantil exigiu que as universidades expandissem também seu corpo docente, desajustando as dinâmicas internas ao campo universitário.

Antes da crise que se instaurou, a reprodução do corpo docente estava acomodada a um padrão a partir do qual os agentes construía expectativas mais sólidas: discentes que possuíam uma determinada formação escolar, que atendia a um determinado padrão de excelência acadêmica, de acordo com o *status quo* instituído no campo universitário, podiam contar com a concretização de uma determinada carreira acadêmica, com um alto nível de garantias implícitas. Ao mesmo tempo, as posições dos agentes, determinadas a partir das distâncias em relação às posições dos outros agentes, como os antagonismos/complementariedades entre os pesquisadores mais conservadores ou mais heréticos, e entre aqueles que se dedicavam a acumular capitais propriamente universitário ou intelectual, eram relativamente bem definidas.

Entretanto, quando as universidades se viram obrigadas a aumentar seu corpo docente, toda essa dinâmica entra em crise, uma vez que as universidades passam a contratar docentes que dentro da conjuntura antiga seriam excluídos do corpo, por não atenderem às expectativas necessárias à reprodução do *status quo* estabelecido. Ao mesmo tempo em que isso leva a uma aceleração das carreiras desses docentes, que em outra conjuntura seriam excluídos, o crescimento do corpo docente desvaloriza as posições anteriormente estabelecidas, diminuindo as garantias para aqueles que estavam adaptados ao padrão anterior de carreira universitária.

Portanto, pode-se supor que a crise que se instaura, com o aumento do poder do campo econômico sobre o campo universitário, tem gerado efeitos sísmicos sobre o *status quo* do campo universitário de forma semelhante. A pressão econômica sobre o campo universitário, estabelece novos padrões para a ascensão na carreira acadêmica, e novas formas de legitimação do conhecimento científico, o que modifica as dinâmicas já estabelecidas.

Dimensões esquecidas

Os modelos *hominis academicus*, apesar do caráter de denúncia que possuem, são predominantemente modelos descritivos, que utilizam a estratégia de criação de uma ferramenta heurística, baseada no conceito de ser humano, para evidenciar os efeitos nocivos das dinâmicas internas e externas ao campo universitário sobre o acadêmico. Da mesma forma, o modelo *homo sapiens-demens*, de Morin (2012), também é um modelo predominantemente descritivo, que procura evidenciar como, na história do desenvolvimento do pensamento humano, a racionalidade e a irracionalidade caminharam quase sempre lado a lado.

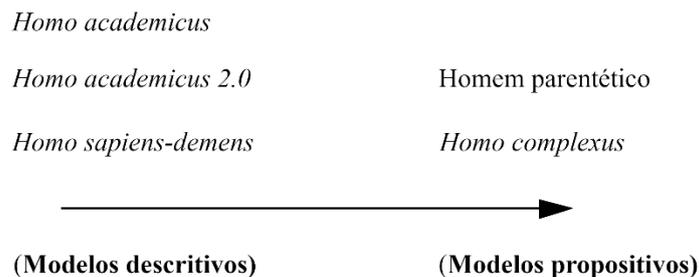
Os modelos descritivos são importantes pois evidenciam o estado das coisas relativos a um determinado recorte espaço-temporal, podendo ainda ser passíveis de generalização para outras realidades espaço-temporais. Ademais, estando as ciências sociais ainda muito presas aos princípios das ciências naturais, as descrições são mais facilmente aceitas como produto legítimo do fazer científico, por sua proximidade com aquilo que é observável. Portanto, da evidência factual.

Entretanto, diferente dos objetos das ciências naturais, que possuem pouca ou quase nenhuma autonomia, os seres humanos e as sociedades, que são os objetos das ciências sociais, possuem muita autonomia. Podem refletir sobre suas próprias ações, sobre o *status quo* das sociedades nas quais estão inseridos, e podem transformar essa realidade. Essa dimensão esquecida, que se refere à capacidade transformadora dos seres humanos, pode ser encontrada nos modelos propositivos *homo complexus* e homem parentético.

Soma-se ao aspecto propositivo das ciências sociais a dimensão da racionalidade substantiva, conforme a perspectiva de Guerreiro Ramos (1984). A racionalidade substantiva (ou mesmo outras denominações pelas quais os valores podem ser debatidos em outras abordagens teóricas), por estar relacionada a valores, sendo esses também rejeitados como elementos legítimos do fazer científico, pelas concepções mais funcionalistas das ciências sociais, também não está considerada no exame do campo universitário, que leva ao modelo do *homo academicus*. Portanto, trata-se de uma segunda dimensão esquecida.

As relações entre os modelos descritivos e os modelos propositivos podem ser complementares, entre o diagnóstico de uma situação-problema, e uma situação futura, que seria almejada, conforme o diagrama a seguir. Sem que isso signifique deixar de lado a reavaliação reflexiva permanente de ambas as situações durante o percurso da pesquisa.

Figura 08 – Complementariedade entre modelos descritivos e modelos propositivos de seres humanos



Fonte: Próprio autor (2021).

Portanto, os modelos descritivos não são simplesmente diagnósticos, eles indicam também aspectos relevantes a serem observados no momento do exame de problemáticas semelhantes. Por sua vez, os modelos propositivos não são somente propostas teóricas abstratas e idealizadas, eles indicam aos pesquisadores aspectos que precisam ser buscados nas realidades examinadas, como germens que possam ser cultivados, para alcançar a transformação almejada.

4.3.3 *Homo complexus e homem parentético*

Do *homo sapiens* ao *homo complexus*

Para Morin (2012) a ciência contemporânea seria incapaz de conceber o complexo humano. As definições dos seres humanos a partir das denominações: *homo sapiens*, que significaria o “homem sábio”; *homo faber*, aquele que consegue dominar a natureza com a utilização de ferramentas; ou ainda, *homo economicus*, aquele que busca a maximização racional; seriam insuficientes. Existiriam ainda dimensões esquecidas que precisariam ser resgatadas, para iluminar a unidade complexa de nossa identidade, o autor defende:

Contudo, essa qualidade [a racionalidade humana] não é única nem soberana. Já para Platão, o psiquismo humano era um campo de batalha entre o espírito racional (*nous*), a afetividade (*thumos*) e a impulsividade (*epithumia*). Mais recentemente, Freud indicava que o sujeito racional, de forma alguma soberano, estava inserido numa trilogia permanente em que enfrentava a violência do Id pulsional e a dominação do Superego autoritário. Daí a sua fórmula admirável: “Onde estava o *Id*, o *Eu* deve surgir”. Enfim, Maclean mostrou que o nosso cérebro contém não somente o esplêndido neocórtex próprio da racionalidade humana, mas também a herança do cérebro mamífero (afetividade) e do cérebro dos répteis (cio, agressão, fuga) (Morin, 2012, p. 116)

Portanto, ao lado do ser humano “racional”, que permeia os conceitos de *homo sapiens*, *homo faber*, e *homo economicus*, existiria ainda uma pluralidade de outras facetas da identidade humana que precisariam ser exploradas. Morin (2012) procura evidenciar como aquilo que acreditamos ser o “racional” está estritamente ligado a uma “irracionalidade” nociva, afirma: “foi o mesmo *sapiens* que exterminou os seus congêneres, aborígenes da Austrália, índios da América, criou a escravidão e o degredo; e, a partir dos poderes da ciência e da técnica, lançou-se à conquista do planeta, gerando uma potência mortal capaz de aniquilá-lo (Morin, 2012, p. 117). O instrumental *sapiens* serviu ao assassino *demens*. Continua:

[...] a racionalidade transforma-se em seu contrário quando degenera em racionalização. A abstração, a perda do contexto, o fechamento de uma teoria em doutrina blindada, a transformação da ideia em bandeira, tudo isso conduz à racionalização ideológica delirante. O desconhecimento dos limites da lógica e da própria razão leva a formas frias de loucura: a loucura do excesso de coerência. A racionalização é a forma de delírio oposta ao delírio da incoerência, mas a mais difícil de identificar. Assim, *homo* demasiado *sapiens* torna-se, *ipso facto*, *homo demens* (Morin, 2012, p. 119)

Portanto, Morin (2012) se posiciona criticamente à concepção redutora-disjuntora da identidade humana perpetrada pela ciência contemporânea, defendendo a necessidade de resgatar dimensões esquecidas. Isso não significaria excluir nossa faceta *sapiens-demens*, mas considerá-la dialogicamente com outras facetas, as do *homo consumans*, do *homo ludens*, entre outras. Ou seja, a unidade complexa da identidade humana, o *homo complexus*.

Homo consumans

Morin (2012, p. 129) destaca que ao lado da acumulação racional coexiste a noção de despesa, as festas, os momentos de euforia, as dilapidações, as prodigalidades, que nos levam a “queimar” nossas vidas para viver mais intensamente, fazem parte da natureza humana. Esse princípio que pareceria irracional ao *homo economicus*, é essencial ao ser humano, “vive-se não apenas para sobreviver, mas também para viver plenamente, o que se realiza a uma temperatura de autodestruição, ao mesmo tempo de regeneração” (Morin, 2012, p. 130).

Homo ludens

Morin (2012) ressalta também o lado *ludens* do ser humano, que se revela nos jogos, nas brincadeiras, nos sonhos, na arte. A concepção *homo-sapiens-faber-economicus* que vê no ser humano um ser realista, voltado somente para a materialidade do mundo exterior, ignoraria grande parte do imaginário humano, “a importância do imaginário abre caminho aos delírios do *homo demens*, mas também à fantástica inventividade e criatividade do espírito humano...” (Morin, 2012, p. 132).

Para Morin (2012) compreender a identidade humana complexa também estaria em assimilar o que denomina de estados estético e poético. O estado estético ultrapassaria o campo das artes, relacionar-se-ia ao sentir, as sensações, as emoções, irreduzíveis ao pensamento utilitarista. O estado poético ultrapassaria o estado prosaico, racional-utilitário, proporcionando aos seres humanos o sentimento de poder superar seus próprios limites.

Como o *homo complexus* modificaria o *homo academicus*?

Ao resgatar dimensões esquecidas, essas se articulam com a dimensão instrumental que examina o campo universitário. O acadêmico precisa ser então

revisitado, e se faz necessário investigar as dimensões *demens*, *consumans*, *ludens*, que permeiam o fazer científico. Ao mesmo tempo, essas novas dimensões não seriam apenas somadas a perspectiva *sapiens-faber-economicus*, elas seriam articuladas, transformando a identidade do *homo academicus*. Ademais, a partir dessa concepção ampliada, recriada, o próprio campo universitário estaria sendo questionado, em sua estrutura, em seus objetivos, em seus caminhos. Essa reflexão sobre o próprio campo, permitira questionar seus próprios desígnios, propondo-lhe transformações.

As dimensões agregadas pelo *homo complexus* também estão em consonância com a proposta de Chanlat (2000), especificamente no que diz respeito a dimensões fundamentais que estariam sendo deixadas de lado pela ciência da administração, como a importância da afetividade, do simbólico e do histórico.

O homem parentético

Guerreiro Ramos (1984) examina alguns dos diferentes modelos de ser humano que marcaram a ciência da administração. Nos primórdios dessa ciência, a imagem de ser humano dominante, o homem operacional, era uma noção consoante com o tipo de administração defendida por autores clássicos como Taylor. Esse homem operacional era considerado como um recurso organizacional, que necessitava ser maximizado em termos de resultados. Por consequência, as organizações eram moldadas de acordo com essa imagem de ser humano:

Ela requer [a organização]: 1) um método autoritário de alocação de recursos, no qual o trabalhador é visto como ser passivo que deve ser programado por especialistas para atuar dentro da organização; 2) um conceito de treinamento como uma técnica para “ajustar” o indivíduo aos imperativos da maximização da produção; 3) uma visão de que o homem é calculista, motivado por recompensas materiais e econômicas e, como trabalhador, é psicologicamente diferente de outros indivíduos; 4) uma visão de que administração e teoria administrativa são isentas ou neutras; 5) uma indiferença sistemática às premissas éticas e de valor do ambiente externo; 6) o ponto de vista de que aspectos da liberdade pessoal são estranhos ao modelo organizacional; 7) um conceito de que o trabalho é essencialmente um adiamento da satisfação (Guerreiro Ramos, 1984, p. 5)

Em 1927, o experimento de Hawthorne viria a sugerir um novo modelo de ser humano, o homem reativo. De acordo com Guerreiro Ramos (1984, p. 5), os teóricos à época, adeptos da noção de homem reativo, os “humanistas”, possuíam uma concepção mais sofisticada que os “operacionalistas”, pois: a) possuíam uma visão mais sofisticada da natureza das motivações humanas; b) não negligenciavam a influência do ambiente social externo, considerando as organizações como sistemas sociais abertos; c) perceberam o papel desempenhado, nos processos produtivos, pelos valores, sentimentos e atitudes.

Entretanto, Guerreiro Ramos (1984) afirma que, apesar de uma concepção mais sofisticada do ser humano, os objetivos da ciência da administração permaneceram os mesmos. Os teóricos ditos humanistas buscavam formas de cooptar grupos informais, adotavam estratégias de aconselhamento pessoal, e desenvolviam formas de lidar com as relações humanas individuais, com os objetivos de estimular reações positivas que pudessem favorecer as metas das empresas e ajustar o indivíduo ao contexto do trabalho, mesmo que isso significasse o detrimento do seu crescimento individual.

Guerreiro Ramos (1984) defende a necessidade de um novo modelo de ser humano, que não exclua aquilo que denomina de racionalidade substantiva, que não busque a identificação completa entre seres humanos e sistemas sociais, que seja capaz de preservar atributos fundamentais aos seres humanos como a liberdade e a autoatualização:

[...] existe uma racionalidade cujos padrões nada têm a ver com comportamento administrativo. Esta racionalidade, chamada de substantiva e noética por Karl Mannheim e Eric Voegelin, respectivamente, é um atributo intrínseco do indivíduo como ser racional, e nunca pode ser vista como pertencente a qualquer organização (Guerreiro Ramos, 1984, p. 7)

Guerreiro Ramos (1984, p. 7) sugere que esse modelo de ser humano seria o “homem parentético”, um ser que busca sua autonomia, que não pode ser psicologicamente enquadrado como os “indivíduos que se comportam”, como ocorre nos modelos anteriores, que possui consciência crítica altamente desenvolvida das premissas de valores necessárias para ordenação da vida. Sobre o homem parentético procura definir:

O homem parentético está apto a graduar o fluxo da vida diária para examiná-lo e avaliá-lo como um espectador. É capaz de afastar-se do meio familiar. Ele

tenta deliberadamente romper suas raízes; é um estranho em seu próprio meio social, de maneira a maximizar sua compreensão da vida. Assim, a atitude parentética é definida pela capacidade psicológica do indivíduo de separar a si mesmo de seu ambiente interno e externo. Os homens parentéticos prosperam quando termina o período da ingenuidade social (Guerreiro Ramos, 1984, p. 8)

E ainda:

[...] [o homem parentético] não iria se esforçar demasiadamente para obter sucesso, segundo os padrões convencionais, como faz aquele que quer subir. Daria grande importância ao eu, e teria urgência em encontrar significado para a vida. Não aceitaria acriticamente padrões de desempenho, embora pudesse ser um grande empreendedor quando lhe atribuíssem tarefas criativas. Não trabalharia apenas para fugir à apatia ou à indiferença, porque o comportamento passivo iria ferir seu senso de autoestima e autonomia. Iria esforçar-se para influenciar o ambiente, para retirar dele tanta satisfação quanto pudesse. Seria ambivalente em relação à organização [...]. Sua ambivalência seria derivada de sua compreensão de que as organizações, como são limitadas pela racionalidade funcional, têm de ser tratadas segundo seus próprios termos relativos (Guerreiro Ramos, 1984, p. 9)

Esse novo modelo de ser humano seria então uma proposta, que poderia guiar o desenho das organizações e sistemas sociais. Entretanto, seu germen já estaria presente em nossa sociedade, fenômeno que pode ser observado nas gerações que buscam para suas profissões desafio, sentido, fazer diferença, *etc.*

Como o homem parentético modificaria o *homo academicus*?

O universo acadêmico é composto por uma pluralidade de organizações, como são as agências governamentais, os conselhos científicos, os eventos científicos, as universidades e faculdades, *etc.* Portanto, estão submetidas à necessidade de administração, sendo influenciadas pelas teorias administrativas. A própria temática dessa pesquisa, o produtivismo científico, parece ser fruto de uma concepção instrumental dos seres humanos, que influencia as práticas das organizações desse universo.

Ao procurar resgatar o lado substantivo da racionalidade, Guerreiro Ramos (1984) revitaliza outras dimensões esquecidas na ciência da administração, ausente no *homo academicus*, a importância de uma racionalidade voltada para valores e princípios, que valorize a autonomia e a liberdade dos seres humanos. Poderíamos sugerir ainda que a racionalidade substantiva poderia ser uma forma de resgatar princípios de um *ethos*

científico esquecido. Ou ainda, de acordo com Chalot (2000), dimensões fundamentais que se relacionam com o papel do ator e do sujeito, a afetividade, a experiência vivida, e a ética.

4.3.4 Considerações sobre a seção

O trabalho de Bourdieu (2013) é pioneiro por conseguir desvelar diversas dinâmicas de poder internas ao universo acadêmico, abrindo novos caminhos para as investigações do universo acadêmico. Haro (2017) atualiza o contexto do universo acadêmico, voltando-se para os fatores externos, especialmente a influência econômica sobre o universo acadêmico que, desde a publicação do *Homo academicus*, tornou-se muito mais proeminente. Entretanto, os dois trabalhos, apesar das posturas críticas, que carregam em si o tom de denúncia contra o sistema estabelecido, ainda deixam de lado algumas dimensões esquecidas pelas ciências sociais e pela ciência da administração.

Dessa forma, os trabalhos de Morin (2012) e de Guerreiro Ramos (1984) nos ajudam a resgatar essas dimensões esquecidas, que poderiam ser também associadas com as dimensões fundamentais destacadas por Chalot (2000): o ator e o sujeito; a afetividade; a experiência vivida; o simbólico; a história; e a ética.

O diálogo entre os trabalhos examinados e a abordagem teórico-epistemológica dessa tese permitiu identificar aspectos importantes que precisam ser examinados para uma melhor compreensão do produtivismo, como: a influência do produtivismo sobre as dinâmicas de acumulação de capital universitário e intelectual; e a crescente influência da esfera econômica e a diminuição da autonomia universitária. Ademais, as abordagens teórico-epistemológicas de Morin (2012) e Guerreiro Ramos (1984) permitem vislumbrar aspectos de um cenário almejado, a partir do caráter propositivo dos modelos, e identificar lacunas nas abordagens de Bourdieu (2013) e Haro (2017), no que tange às dimensões não abordadas, e que nos permite retornar à etapa descritiva, buscando identificar indícios das dimensões esquecidas, que possam ser um caminho para alcançar o tipo de sistema social acadêmico almejado.

5 AUTONOMIA OU HETERONOMIA UNIVERSITÁRIA?

Esse capítulo explora a história da educação superior, com ênfase na questão da autonomia/heteronomia universitária. Chanlat (2000) defende a importância de compreender os objetos de estudo da administração historicamente, como uma forma de ampliar o entendimento a respeito do papel das organizações e instituições, combatendo as interpretações meramente funcionalistas e imediatistas, predominantes na concepção ortodoxa da administração. A questão enfatizada, sobre a heteronomia/autonomia universitária, parece ser um aspecto central quando tratamos do produtivismo. Isso porque produtivismo não pode ser compreendido simplesmente como sinônimo de aumento da quantidade da produção de pesquisas nas universidades, mas do aumento dissociado do fortalecimento do sentido do conteúdo das pesquisas para as realidades regionais, dos professores, e dos estudantes envolvidos no processo.

A investigação histórica também é importante para a construção das representações sociais, conforme destacado na espiral da contextualização de Arruda (2014, p. 124). Ao investigar o desenvolvimento histórico da educação superior, podemos compreender como ocorreram os processos de racionalização das estruturas inerentes a essa instituição, assim como o imaginário e a cultura que permeiam os sujeitos que nela se inserem. Permitindo construir uma base para compreender melhor a tensão dialógica entre sujeitos e estruturas.

A relação entre produtivismo acadêmico, sentido da produção científica, e heteronomia/autonomia universitária, vincula-se à questão de para quem a ciência nas universidades é produzida. Pois, quando subordinada aos interesses externos, pode atuar contra o interesse público, transformando a ciência em ferramenta de dominação a serviço de grupos específicos. Entretanto, a relação autonomia e heteronomia não pode ser tratada de forma simplificadora, e a história evidencia essa impossibilidade.

Conforme discorre Morin (2015), no âmbito humano, para nos tornarmos mais autônomos dependemos de condições culturais e sociais, dependemos da educação, da linguagem, e da nossa biogenética. Quanto mais autônomos somos, múltiplas são as dependências que assumimos. De forma semelhante, também a questão da autonomia/heteronomia universitária é complexa, pois o ganho de autonomia em relação

a uma determinada instância (ex.: do controle exercido pela Igreja durante a idade média (MORIN, 2011), constitui diversos novos compromissos políticos, econômicos, sociais, ou seja, novas dependências que permitem uma maior liberdade em relação ao estágio anterior.

Dessa forma, investigar a história da educação superior, com ênfase na questão da autonomia/heteronomia universitária, permite compreender como chegamos no formato que a educação superior possui atualmente. Ademais, a partir da compreensão da forma como os processos de centralização e descentralização ocorreram, podemos apreender características que propiciaram esses movimentos, que nos ajudem a encontrar caminhos para enfrentar os problemas hodiernos pelos quais passa a educação superior brasileira.

Nesse sentido, além da história geral da educação superior, procuramos explorar também alguns modelos específicos, a partir da premissa de que cada um desses modelos teria influenciado significativamente o formato da educação superior contemporâneo, a saber: o modelo alemão, humboldtiano; o modelo francês, napoleônico; o modelo britânico/estadunidense, newmaniano; e o novo modelo europeu, representado pelo processo de Bolonha. Apesar das mútuas assimilações que ocorreram com a difusão das inovações pelos sistemas universitários no mundo, cada um desses modelos realizou expressivas contribuições em uma determinada época, influenciando decisivamente o formato da educação superior. Acreditamos que esses exemplos podem gerar reflexões sobre a educação superior brasileira, a partir da noção de qual papel e de qual contribuição desejamos que a educação brasileira exerça e possa oferecer em um contexto internacional.

5.1 Primórdios da educação superior e diferenciações entre modelos

De acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017), as universidades têm sido o *locus* da educação superior desde os seus primórdios, durante a Idade Média, na Europa. A origem das universidades estaria vinculada à necessidade da Igreja Católica de formar seus quadros, portanto, inicialmente eram instituições sob a tutela da Igreja, servindo também aos propósitos de reforçar e proteger a fé contra heresias. Conforme explicam Charle e Verger (1996), desde a alta Idade Média, a Igreja havia afirmado seu monopólio

sobre a educação, estipulando o sistema de *licentia docendi*, uma autorização para a docência, outorgada pelas autoridades episcopais. Dessa forma, mesmo mais tarde quando começa a surgir a educação particular, e depois quando começam surgir as comunas estudantis, formadas pela reunião de mestres e/ou estudantes, esses estavam subordinados ao poder da Igreja. Ademais, as disciplinas ministradas, e o conteúdo dessas disciplinas, permaneciam os mesmos de quando a educação ocorria nos monastérios e catedrais, limitando-se às artes liberais: gramática, retórica, dialética, aritmética, música, astronomia, e geometria; à ciência sagrada: teologia; e às disciplinas práticas: direito e medicina.

Para Charle e Verger (1996) o número de universidades e a diversidade de orientações educacionais começam a aumentar a partir da Grande Cisma (1378-1417), que dividiu a Igreja Católica, ficando o Ocidente sob o domínio da Igreja Católica Apostólica Romana, e o Oriente sob o domínio da Igreja Católica Ortodoxa. A partir dessa época, também os Estados nacionais passam a enxergar nas universidades um instrumento para formação de letrados e juristas para administração da burocracia pública, e fortalecimento das ideologias nacionais, ainda que sob os auspícios eclesiásticos. Bianchetti e Sguissardi (2017) afirmam que esse movimento se intensificou com o início das reformas protestantes, de Martinho Lutero (1483-1546) e de João Calvino (1509-1564), quando as universidades passaram a ser instrumento chave na disputa pelo poder temporal exercido à época. O número de universidades continuou a crescer, e, com a perda da hegemonia católica, aumenta a diversidade do campo, e a diversidade de objetivos institucionais, de acordo com os interesses daqueles que exerciam domínio sobre as regiões nas quais as universidades estavam instaladas.

A educação superior em seus primórdios era exclusiva para uma parcela muito pequena da população. De acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017), os reformistas expressavam preocupação com uma educação pública, universal e gratuita para a educação primária, entretanto, para a educação superior, o entendimento era que deveria manter-se restrita a uma parcela diminuta e seleta da população. Segundo estimativas de Charle e Verger (1996, p. 51), no final do século XVIII, os contingentes universitários ainda eram bastante restritos: em Paris, as três faculdades superiores atingiam 1.300 a 1.500 estudantes; na Espanha, somente três universidades, Saragoça, Valência e Valladolid, ultrapassam mais do que 1.000 estudantes; na Alemanha, em Göttingen, a

média de alunos ficava em torno de 220 estudantes; na Escócia, as cinco maiores universidades somavam 2.500 estudantes; e na Inglaterra, Oxford e Cambridge reuniam juntas algo em torno de 2.000 estudantes.

Entretanto, durante os séculos XVI e XVIII ocorreram transformações na educação superior, que culminariam no surgimento da universidade moderna. De acordo com Charle e Verger (1996), a educação superior medieval era defasada em relação aos conhecimentos contemporâneos à época:

[...] acusava-se a universidade de haver perpetuado até pleno século XVIII ensinamentos ultrapassados, baseando-se nas antigas autoridades medievais (Aristóteles na Filosofia, Lombardo na Teologia, o *Corpus iuris civilis* no Direito, Hipócrates e Galeno na Medicina e de ter *a contrario* ignorado ou recusado, por cegueira corporativista, todas as correntes inovadoras nascidas fora dela: a renovação da Filologia, da exegese e da Teologia do século XVI, o progresso das Ciências (Harvey, Descartes e Newton) e do Direito Moderno (Grotius, Pufendorf) no século XVII, a Filosofia das Luzes no século XVIII (Charle; Verger, 1996, p.59).

Apesar de enxergarem nas críticas algum exagero, Charle e Verger (1996) acreditam que existia de fato uma inércia e falta de inovação nas universidades, mas que a aceitação ou a rejeição dos conhecimentos mais inovadores variava entre nações, e até mesmo entre instituições de uma mesma região. Entretanto, concordam que os eventos que culminaram na Revolução Francesa (1789-1799) são um marco do rompimento da mentalidade medieval das instituições de educação superior, dando origem à universidade moderna. Entretanto, é necessário considerar que durante os séculos que antecedem a modernidade, reformas pontuais já ocorriam em diversas universidades, abrindo caminho para a tolerância religiosa e para as ideias iluministas, propiciando o surgimento da universidade moderna. Os dois exemplos mais notáveis foram: o da Universidade de Göttingen, na qual surge o modelo universitário que inclui a pesquisa em suas atividades, influenciado pelo pensamento de A. Von Humboldt (1769-1859); e as Universidades de Oxford, e a Católica da Irlanda, nas quais emerge um modelo universitário voltado para a educação moral das elites nacionais, inspiradas no pensamento de J. H. Newman (1801-1890).

Entretanto, é inegável que a Revolução Francesa e o domínio napoleônico foram um marco para a história Ocidental, gerando grandes impactos também na educação superior. Movida pelos ideais do pensamento renascentista e iluminista, o principal efeito da Revolução Francesa sobre a educação superior teria sido a afirmação de sua laicidade:

É com o surgir do Renascimento; com o afirmar do Iluminismo; com o enfraquecer do teocentrismo; com o ascender do antropocentrismo; e com o domínio hegemônico de uma nova classe – em que a burguesia se afirma, em termos econômicos e geopolíticos na conhecida fase comercial do capitalismo, com suas visões de sociedade, educação e cosmovisão – que a estrutura e as funções da universidade passarão por profundas mudanças. Um dos marcos desse processo foi a Revolução Francesa (1789), quando, além dos epítetos de universal, pública e gratuita, agregou-se à educação o termo “laica”. Contudo, esta transformação não significa que a educação/universidade tenha avançado no sentido de liberar-se da heteronomia que a acompanha e caracteriza historicamente (Bianchetti; Sguissardi, 2017, p. 23)

Bianchetti e Sguissardi (2017) apontam o século XIX como ponto de inflexão do modelo universitário, do medieval para o moderno, onde os tipos/modelos históricos de universidade se encontram, para dar origem à diversidade de tipos/modelos universitários contemporâneos:

[...] o que queremos destacar é que a passagem pelo século XIX configura-se como uma síntese histórica de formas de organização e funcionamento da universidade – e da educação superior como responsabilidade desta –, com inúmeras metamorfoses, mas que de certa forma estabeleceu os modelos que, a partir daí, passarão a predominar; com mudanças que perpassam qualquer instituição que é ou procura ser coetânea de seu tempo. Mas, de qualquer maneira, o reiterado tripé ou chamadas atividades fins – ensino, pesquisa e prestação de serviços ou extensão – que passam a materializar-se, com diferentes pesos e intensidades, no interior ou entre as universidades, têm, nesse século, sua origem mais explícita e, nos seguintes, sua continuidade, embora com inúmeras idiosincrasias (Bianchetti; Sguissardi, 2017, p. 28-29)

Embora diversas nações tenham experienciado durante o século XIX o crescimento da educação superior, Charle e Verger (1996) destacam três modelos que teriam sido os mais influentes à época: o modelo napoleônico, francês; o modelo humboldtiano, alemão; e o modelo colegial, britânico (que viria a ser base do modelo estadunidense), newmaniano.

Esses três modelos e suas derivações e combinações permanecem como os mais influentes até os dias atuais. Dessa forma, procuramos nas próximas subseções explorar um pouco mais sobre esses três modelos de universidade específicos.

5.2 O modelo francês

Charle e Verger (1996) relatam que, antes da Revolução Francesa, já ocorriam na França algumas iniciativas que afetavam o poder do sistema de educação superior medieval, como o surgimento de estabelecimentos de educação independentes das

universidades. Os primeiros estabelecimentos desse tipo teriam sido os centros de excelência, como o Colégio dos Leitores Reais (mais tarde Colégio da França), criado em 1530, o Jardim do Rei (mais tarde Museu de História Natural), em 1635, e o Observatório de Paris, em 1667. Esses estabelecimentos não conferiam grau, mas se tornaram lugar de educação de alto nível, livre e desinteressado, e de pesquisa erudita. O segundo tipo de estabelecimento foram as Academias, que não promoviam a educação, mas eram locais de sociabilidade erudita e científica, e que substituíram em grande medida o duplo papel que as universidades tinham mantido durante a Idade Média, de conselheiras do príncipe e de legitimadoras do conhecimento.

Após a Revolução Francesa, de acordo com Charle e Verger (1996), as universidades foram abolidas, sendo preservadas somente algumas instituições paralelas ao sistema universitário, como os estabelecimentos citados no parágrafo anterior. A renovação da educação superior francesa possuía três objetivos principais:

[...] oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado; controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais (Charle; Verger, 1996, p. 76).

Apesar da reforma na educação superior ter valorizado a laicidade, afastando-a da tutela da Igreja, tratou-se da substituição da tutela da Igreja pela tutela do Estado, e não da valorização da autonomia universitária. Dessa forma, conforme explicam Charle e Verger (1996), o Estado passa a controlar o direito ao exercício profissional, ao vinculá-lo à diplomação, que somente pode ser obtido a partir da educação superior reformada. Ademais, aos estabelecimentos superiores são aplicados programas de educação uniformes, voltados para a profissionalização.

Durante a Terceira República (1870-1940), de acordo com Charle e Verger (1996), a educação superior francesa passaria por novas reformas, consequência da preocupação com uma renovação democrática das elites. Os principais objetivos das novas reformas foram: desenvolver a função de pesquisa dentro das universidades, assimilando o modelo alemão; reequilibrar o organismo hipercentralizado do sistema de educação superior. Para tanto, foram criadas instituições de educação, voltadas para a pesquisa, como a Escola Prática de Altos Estudos, e foi realizada uma reforma administrativa, que reuniu as faculdades em universidades, com maior autonomia de gestão e de orçamento. Durante o período, o acesso também chegou às classes médias da

população. Entretanto, o resultado não foi plenamente alcançado, pois as reformas administrativas concentraram o poder nas cidades maiores e mais ricas, e o poder nas mãos dos reitores. Essa heterogeneidade entre o tradicionalismo e o reformismo levou a grandes conflitos dentro das universidades, que se tornaram palco de grandes disputas políticas.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o sistema de educação superior francês permaneceu restrito a uma parcela muito pequena da população. Até os dias atuais, a educação superior francesa permanece fortemente centralizada no Estado. De acordo com Moraes (2017b), quase todo o orçamento da educação superior, 85%, provém do governo federal. Além disso, o Estado também seria responsável pelas políticas educacionais e de contratação de docentes. Entretanto, em 1999, a França se torna signatária do Processo de Bolonha, que tem por objetivo concretizar um Espaço Europeu de Ensino Superior, unificando o sistema de educação europeu, e permitindo o trânsito e uma maior empregabilidade para os estudantes da União Europeia (UE).

5.3 O modelo alemão

Antes da Revolução Francesa, a experiência da universidade de Göttingen, no ducado de Hanover, foi fonte de importantes inovações que viriam a influenciar o modelo de educação superior alemão, entre elas:

[1] o Estado controlava de muito perto a gestão da universidade e principalmente a nomeação dos professores para precaver-se dos antigos corporativismos e do intenso controle dos teólogos luteranos. [2] A introdução de disciplinas extra-acadêmicas (Dança, Equitação, Desenho, Línguas vivas) atraiu a clientela nobre de toda a Alemanha. [3] A introdução de disciplinas modernas (História, Geografia, Física, Matemáticas Aplicadas, Direito Natural, Ciência Administrativa ou *Camerawissenschaft etc.*) assegurou as finalidades políticas e profissionais do ensino. [4] Por fim, a introdução do “seminário”, destinado a uma grande repercussão no mundo germânico, em lugar das leituras e disputas escolásticas, assegurou a renovação pedagógica. A antiga faculdade de Artes, bastante decadente ou assimilada às classes terminais dos colégios em outros centros, reaparece aqui sob as características de uma verdadeira faculdade de Filosofia, ancestral das faculdades de Letras e Ciências do século XIX. Os professores de Göttingen, que publicavam muito e dirigiam revistas científicas em língua alemã, eram verdadeiros pesquisadores (Charle; Verger, 1996, p. 62-63).

Entretanto, ainda predominava àquela época na maioria das instituições a educação superior tutelada pela Igreja Protestante. Durante a Revolução e o período de

dominação napoleônica a Alemanha teria sido muito afetada, e, de acordo com Charle e Verger (1996), das 35 universidades, 18 desapareceram. Após a derrota para os franceses na batalha de Iena, a Prússia, principal Estado-membro do Império Alemão, decide que era preciso modernizar a formação de suas elites, levando a criação das universidades de Bonn e Breslau, essas duas universidades junto a de Berlim, criada alguns anos antes, figuraram entre as mais importantes na segunda metade do século XIX. A ausência de uma tradição anterior facilitaria a adaptação dessas universidades às novas necessidades intelectuais e sociais.

Conforme relatam Charle e Verger (1996), durante os anos de 1815 a 1830, o crescimento de contingentes estudantis é significativo, passando de 4.900 para 15.838. Os professores à época recebiam uma parte dos direitos pagos pelos estudantes, de forma que os seus rendimentos melhoram significativamente, o que leva ao desaparecimento das profissões secundárias, em privilégio da dedicação exclusiva às universidades. As universidades alemãs passam a adotar novas disciplinas, e suas bibliotecas e seus laboratórios se tornam significativamente melhores do que os das universidades francesas. Ademais, as universidades ganham autonomia intelectual, prevalecendo os valores humanistas de W. von Humboldt: liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, e enciclopedismo.

De acordo com Charle e Verger (1996), os contingentes estudantis se estagnaram por muitas décadas, até que, entre 1860 e 1914, o número de estudantes saltou de 15 mil para 60 mil. Ademais, os cursos de Letras e Ciências superaram pela primeira vez o de Direito em número de estudantes. Essas transformações seriam consequência de transformações na função dos estudos superiores na Alemanha, especialmente da formação de funcionários públicos para o professorado, a pesquisa científica e a formação de técnicos. O crescimento universitário e a heterogeneidade dos perfis despertaram a inquietação dos campos conservadores, que temia o risco do fortalecimento de uma classe forte contra os valores tradicionais.

As transformações durante essa época, de acordo com Charle e Verger (1996), também levaram a uma crise no modelo de ideal universitário humboldtiano, que foi concebido no contexto da formação de pessoas ilustres de origem da alta burguesia e da nobreza. A valorização social do diploma acadêmico leva a uma aproximação aos valores da sociedade industrial, da economia e das necessidades sociais. O crescimento da

demanda pelo acesso à educação universitária, e as disciplinas especializadas, afetam a carreira docente, aumentando o número de professores não titulares. A pesquisa se torna especializada e a divisão de trabalho passa a predominar, em detrimento do ideal de professor humboldtiano, que era um pesquisador mais solitário. Além disso, o Estado se torna cada vez mais presente nas universidades, que não conseguem arcar com os custos crescentes para melhoria de laboratórios, bibliotecas, e outras infraestruturas necessárias para a pesquisa científica.

Charle e Verger (1996) destacam que com a chegada do regime nazista ao poder o sistema de educação superior entra em uma crise profunda. A perseguição aos professores de esquerda e judeus leva à fuga de cérebros das universidades, entre eles 20 pesquisadores laureados com o Prêmio Nobel (incluindo os que viriam a ser posteriormente), e o contingente de estudantes que, em 1925, havia chegado a 138 mil estudantes, regride para 62 mil, em 1939.

A reconstrução do sistema de educação superior alemão após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), de acordo com Maitá de Paula da Silva (2017), somente começaria na década de 1960, no lado Ocidental com a delegação da administração aos estados federados, *Länder*; e no lado Oriental com a administração centralizada pela URSS. Ao final da década de 1960, o lado Ocidental foi marcado por fortes protestos em favor de uma reforma que permitisse o financiamento da expansão de educação superior pelas autoridades federais e a unificação do sistema educacional, o que levou à criação da Lei Básica da Universidade, em 1976. Com a reunificação das duas Alemanhas, em 1989, uma nova crise emerge com a necessidade de unificação dos sistemas de educação, que levaram ao questionamento de outros mecanismos já estabelecidos como: o tempo demasiadamente longo dos cursos de graduação e pós-graduação; a rigidez burocrática para o acesso à posição de professor; e a estagnação de recursos dedicados ao financiamento de pesquisas.

Outro aspecto a destacar a respeito da reconstrução do sistema de educação superior alemão no pós-guerra foram os movimentos de centralização e descentralização. De acordo com Maitá de Paula da Silva (2017), inicialmente a educação superior era responsabilidade dos *Länder*, de forma que cada estado possuía seus próprios padrões, mais tarde, com a necessidade de buscar investimentos, o governo federal passou a ganhar importância e influenciar o sistema universitário, aumentando a centralização, entretanto,

no início da década de 1990, o governo federal passa a adotar uma postura mais alinhada ao *New Public Management*, de forma que os financiamentos passam a ser baseados em processos como: exigência de alcance de metas, contratos específicos por produção, alocação de recursos baseados em indicadores, *etc.*

Em 1998 e 1999, novas transformações anunciam para a educação superior na Alemanha, uma vez que, ela também se torna signatária do Processo de Bolonha, que visa a adoção de um modelo único para toda educação superior europeia.

5.4 O modelo britânico e estadunidense

Embora o sistema de educação superior estadunidense tenha tomado como ponto de partida os *colleges* britânicos, ele continuou desenvolvendo-se e implementando suas próprias inovações, tornando-se um dos modelos educacionais contemporâneos mais influentes. Por esse motivo, nesta subseção, iniciamos apresentando o modelo de *college* britânico, para entender sua natureza particular, e como ele influenciou o sistema estadunidense, em seguida direcionamos o enfoque para o sistema de educação superior estadunidense, buscando compreender as inovações que tornaram esse polo um dos mais relevantes atualmente.

De acordo com Charle e Verger (1996), no início do século XIX, as universidades britânicas eram fortemente vinculadas à Igreja Anglicana, e detinham grande autonomia em relação ao Estado, devido aos grandes patrimônios próprios que possuíam. Para frequentar as universidades era obrigatória a residência dentro dos *colleges*, ser anglicano, e arcar com os altos custos da educação superior. Existiam *colleges* dissidentes, que aceitavam estudantes não anglicanos, mas eram poucos. Essa natureza dos *colleges* ingleses, fortemente vinculada à religião, e bastante elitista, fez predominar nessas instituições a ideia da universidade como um local para a formação moral das elites nacionais.

Para Charle e Verger (1996) a segunda característica forte da educação superior britânica, durante o período que vai do século XIX até a Segunda Guerra Mundial, na época o maior império do mundo, teria sido a expansão ultramarina, que levou os *colleges*

para as colônias. Os *colleges* são criados na Índia, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, e oferecem cursos de *Bachelor of Arts*, e, em alguns casos, *Master of Arts*, mas não conferem o grau de doutor. A falta de doutorado obrigava os estudantes que desejassem continuar seus estudos se deslocarem à Inglaterra, o que poderia ser considerado uma forma de *brain drain*.

Nos Estados Unidos, de acordo com Charle e Verger (1996), antes da declaração da independência, em 1776, existiam dez instituições de educação superior; após a independência, esse número aumenta significativamente, chegando ao número de 250 instituições, em 1862. O modelo de educação superior permaneceu o mesmo do período colonial até a Guerra de Secessão (1861-1865), começando a modificar-se de forma significativa no pós-guerra, com o crescente interesse do poder público pela educação, e especialmente fruto do mecenato dos milionários estadunidenses, que desejavam oferecer instituições de educação superior com o mesmo nível de qualidade das universidades europeias.

De acordo com Charle e Verger (1996), as universidades estadunidenses passam a adaptar seu modelo fundado nos *colleges* britânicos, aceitando inovações dos modelos francês e alemão. Além disso, aceitam precocemente cursos que na Europa são considerados indignos da educação universitário, como os cursos de finanças e *business*. As universidades também passam a ser organizadas em departamentos, em vez do modelo por cadeiras, e os cursos são bastante flexíveis, permitindo aos estudantes escolherem quais disciplinas cursar. Essas inovações teriam possibilitado a coexistência de populações estudantis particularmente heterogêneas, aliando formação técnica, profissional e geral ou científica, atraindo clientela e contribuições financeiras múltiplas, e garantindo a prosperidade do modelo universitário estadunidense. Entretanto, de acordo com Thelin (2011), durante muito tempo o papel social dos *colleges* e das universidades estadunidenses se sobrepôs ao da pesquisa. O espírito que predominava era de que se tratava de um espaço de socialização, onde classes que ascenderam socialmente podiam conviver, e construir valores compartilhados.

Outra inovação da educação superior estadunidense, de acordo com Charle e Verger (1996), foi a expansão precoce para as classes médias da população. Em 1940, a educação superior já contava com perto de um milhão e meio de estudantes, e a classe média representava a maior parte desse contingente. O grande volume de recursos

investidos nas universidades, gerido por executivos universitários, levou ao fortalecimento das estruturas universitárias, bibliotecas, laboratórios, equipamentos científicos, acomodações, *etc.* Entretanto, de acordo com Thelin (2011), até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a educação superior estadunidense ainda era considerada predominantemente como espaço de educação profissional e socialização. As pesquisas eram normalmente fruto da iniciativa individual de novos professores, com poucas exceções, como a Universidade de Johns Hopkins, que fora fortemente inspirada no modelo alemão de educação. Dessa forma, a contribuição significativa das universidades no período de guerra teria sido uma surpresa para o público em geral. Algumas áreas teriam sido especialmente importantes, como: a tradução de idiomas de países estrangeiros; os conhecimentos a respeito da cultura e da geografia estrangeiras; e, mais tarde, o domínio da química e da física.

De acordo com Thelin (2011), após a Segunda Guerra Mundial, a educação superior nos EUA passou por uma fase de prosperidade, prestígio e popularidade, época que foi até mesmo denominada de sua “era de ouro”. A expansão do sistema de educação superior ocorreu tanto no sentido de prover acesso de massa, quanto no sentido do aprofundamento dos níveis de educação e pesquisa na pós-graduação para a elite acadêmica. O número de estudantes na educação superior, que havia decaído durante o período de guerra, retoma o crescimento, alcançando 2,7 milhões, em 1949, 3,6 milhões, em 1960, e 7,9 milhões, em 1970. O número de doutorados concluídos anualmente também cresce significativamente, de 6,4 mil, em 1949, para 30 mil, em 1970.

Para Thelin (2011), um dos principais agentes motivadores dessa expansão foi o crescente interesse do governo federal na educação superior, que se originou no reconhecimento da importância que a educação superior teve durante o período de guerra. Nesse sentido, algumas iniciativas governamentais durante o período podem ser destacadas: o projeto de lei para os veteranos, de 1944, que ofereceu acesso subsidiado e bolsas para o educação superior aos veteranos de guerra, e que levou mais de 2 milhões deles às universidades e aos *colleges*; o *Truman Commission Report*, que teve o efeito de colocar em pauta o debate sobre a expansão do educação superior para os jovens; e o relatório de Vannevar Bush's, de 1945, *Science, The Endless Frontier*, que apontou a necessidade de investimentos na ciência, uma vez que essa seria a nova fronteira (metáfora com a expansão estadunidense para o Oeste). Essa última iniciativa levou ao início do investimento massivo do governo federal em pesquisas científicas nas universidades, que correspondiam a patrocínios e a contratos com departamentos

governamentais específicos, como a defesa, a energia, os transportes, a agricultura, e a saúde. Esses investimentos também levaram a transformações na estrutura das áreas, como na área da medicina, que passou a criar vínculos com as pesquisas nas áreas da biologia e das ciências naturais, além da criação de institutos e centros de pesquisa interdisciplinares. Durante essa época também surgiram as *junior colleges*, instituições com educação de 2 anos, que podem ter um caráter vocacional, ou de educação inicial para a continuação em uma instituição de 4 anos.

Entretanto, Thelin (2011) destaca que durante esse período também houve retrocessos em relação à autonomia universitária. Com o início da Guerra Fria, e com a campanha do senador Joseph McCarthy no Comitê de Investigação de Atividades Antiamericanas, iniciou-se uma perseguição de quadros considerados de esquerda na educação superior. Thelin (*ibid*) destaca que nem sempre os docentes perseguidos eram efetivamente de esquerda, mas que bastava opor-se às políticas do governo federal, como em relação ao desenvolvimento das pesquisas com armas nucleares, para ser considerado como antiamericano. As ações do governo federal, de autoridades políticas locais, de reitores de universidades, entre outros agentes, teriam levado ao término a carreira de muitos docentes do sistema de educação superior. A história da educação superior nos EUA também foi fortemente marcada por conflitos raciais, e luta dos negros por acesso e equidade de direitos no sistema de educação superior.

A partir da década de 1980, a estrutura da educação superior estadunidense começa a ganhar a forma atual. Com o crescimento do envolvimento do governo federal na educação superior, as universidades privadas passam a dividir o campo da educação superior com instituições públicas, o governo federal passa a ser um grande financiador das pesquisas nas universidades, e começam a ser criadas instituições de educação superior técnicas.

5.5 Considerações sobre o capítulo

Explorar a história da educação superior não é somente uma forma de conhecer o passado, é também uma forma de compreender melhor o presente da educação superior, e refletir sobre os desafios pelos quais ela passa. Ao mesmo tempo, conhecer a história da educação superior nos permite começar a identificar o que seriam alguns indícios de representações sociais, premissas a serem exploradas.

Sobre as contribuições dos diversos modelos: humboldtiano, napoleônico, newmaniano, e mais recentemente o novo modelo europeu, representado pelo processo

de Bolonha. Poderíamos sugerir que a figura do pesquisador humboldtiano parece permear o imaginário universitário, como uma forma de idealização do papel do pesquisador. Além disso, os demais modelos parecem ser percebidos como uma forma de intromissão indevida na universidade de racionalidades alinhadas com interesses diversos.

Entretanto, a história da educação superior também nos traz algumas noções contraintuitivas, que de certa forma abalam representações sociais enraizadas em nossa própria forma de enxergar a universidade. Sobre a questão da autonomia/heteronomia universitária, para a qual demos ênfase, a literatura evidencia que a autonomia universitária foi exceção e não a regra. Durante a história da educação superior, prevaleceu a heteronomia da educação superior, embora variando quais instituições exerciam tutela sobre as universidades nas diferentes épocas e regiões, assim como a intensidade da centralização desse controle. O sentimento de perda da autonomia universitária parece referir-se mais a um ideal de educação superior almejado, mas que nunca chegou a ser de fato implementado. Conforme procurei sintetizar no diagrama a seguir:

Figura 09 – Movimentos de centralização-descentralização da heteronomia universitária

	Centralização	Descentralização
Idade Média (entre os séculos V e XV)	Controle da Igreja Católica sobre a educação superior	
entre os séculos XVI e XVIII		Com as reformas protestantes a Igreja Católica perde sua hegemonia
século XIX	A Revolução Francesa e o domínio napoleônico consolidam a educação superior laica, centralizada no Estado	
1901 - 1980		A educação superior começa a ganhar relevância no mundo. As duas Grandes Guerras Mundiais abalam a hegemonia europeia.
1980 - presente	Com o fim da URSS e a crise no <i>welfare state</i> , o neoliberalismo e a globalização ganham força. A educação passa a ser vista pelos Estados como ferramenta central para aumentar a competitividade. Os <i>rankings</i> passam a ganhar predominância nas avaliações.	

Fonte: Elaboração própria.

Outra questão contraintuitiva diz respeito aos modelos de educação superior, acredito que a imagem do pesquisador humboldtiano também possui um espaço privilegiado no imaginário de como as universidades deveriam ser. Entretanto, esse modelo também parece não ter sido predominante de forma isolada quando consideramos a universidade como fenômeno histórico e mundial. Ao que parece, as inovações educacionais se difundiram pelos sistemas de educação superior, mesmo nos primórdios da educação superior, criando modelos híbridos, a partir das assimilações mútuas. Alternando entre momentos de maior centralização e maior descentralização quanto aos valores orientadores desses sistemas sociais.

O Processo de Bolonha parece somente o mais recente momento de centralização do controle sobre a educação, baseado no ideal do *New Public Management*, que se inicia durante a década de 1980. Portanto, um movimento que já está em andamento há aproximadamente quarenta anos, e que encontrou na lógica de mercado uma forma de regular o setor público. Dessa forma, considerando que esse movimento já está muito adiantado, faz-se necessário questionar se o caminho para resistir à colonização do público pela lógica de mercado seria lutar contra um movimento que se encontra em suas últimas etapas de implementação, ou se um melhor caminho não seria pensar sobre quais ideais deveriam conduzir o próximo movimento de descentralização.

Destacamos também uma questão pertinente que parece dialogar com a questão da internacionalização, questão atualmente em voga nos debates sobre o produtivismo acadêmico. Atualmente, a internacionalização tem sido trabalhada a partir da lógica da globalização, na qual os países ditos periféricos assumem um papel marginal em relação ao papel assumido pelos países ditos centrais. Dessa forma, no contexto do produtivismo acadêmico, a publicação em periódicos internacionais é considerada como um dos aspectos importantes para mensurar a internacionalização, mesmo que isso signifique a adaptação forçada do trabalho dos pesquisadores nacionais em relação aos interesses dos periódicos estrangeiros, o que inclui a escolha de temáticas e até mesmo a escolha de bibliografias alinhadas à forma de fazer ciência dos países centrais.

Entretanto, quando examinamos os modelos de universidade que exerceram grande influência na história da educação superior, evidencia-se que cada um contribuiu para o sistema internacional de educação superior a partir de suas próprias realidades regionais, que pela qualidade de seus projetos foram capazes de influenciar o contexto

mundial. Portanto, acredito que a internacionalização não poderia ser simplesmente entendida, como ocorre no contexto do produtivismo, apenas como a inserção dos pesquisadores nacionais em uma “cadeia de produção” da ciência mundial, considerando os pesquisadores nacionais como mão de obra marginal para esse sistema. Faz-se necessário pensar qual a identidade da ciência brasileira, o que ela possui de único e original, e como esses aspectos únicos, essa singularidade, pode agregar ao sistema científico internacional. Ou seja, perguntar qual contribuição a ciência nacional pode oferecer ao mundo. Esses questionamentos se conectam com os objetivos do próximo capítulo, que procurou explorar a história da educação superior no Brasil.

6 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, UM PROJETO INTERROMPIDO

Nesse capítulo, procuramos explorar um pouco da história da educação superior brasileira, com o objetivo de compreender como ela se desenvolveu, em comparação com o desenvolvimento mundial da educação superior, explorado no capítulo anterior. Em especial, procuramos compreender o projeto para a educação superior brasileira ao longo da história, questão relevante para a problemática do produtivismo acadêmico, pois a partir dessa ênfase podemos compreender como a identidade construída, ou não construída, poderia influenciar a produção de sentido para a própria pesquisa nacional.

Dessa forma, dois aspectos principais foram identificados quanto ao desenvolvimento de um projeto para a educação superior: a expansão da estrutura de educação superior, com a criação de cursos, níveis de titulação, e aumento de vagas; e, o fortalecimento da identidade da educação superior, a partir dos problemas relacionados à realidade nacional, e das reflexões por parte dos pensadores sociais brasileiros. Não obstante, enquanto a estrutura da educação brasileira se expandiu continuamente desde seus primórdios, seu projeto identitário se deparou com barreiras, e foi praticamente interrompido pela ditadura militar, que cooptou o sistema de educação superior, realizando expurgos contra professores e estudantes, especialmente contra os intelectuais mais eminentes.

A interrupção de um projeto identitário para a ciência nacional é especialmente nocivo para as ciências sociais, pois os problemas investigados por essas ciências estão fortemente vinculados com as realidades regionais, tanto empiricamente, quanto teoricamente (*e.g.*: o estudo dos autores nacionais). De forma indireta, o produtivismo acadêmico perpetua essa ruptura do projeto de uma educação nacional, pois seus métodos de avaliação exclusivamente quantitativos, que tomam por base indicadores e indexadores internacionais, têm crescentemente subordinado a produção científica nacional às avaliações baseadas em parâmetros adaptados às necessidades dos países ditos centrais.

A relação conturbada da produção científica nacional com os instrumentos de avaliação internacionais é constatada em trabalhos como o de Alperstedt e Andion (2017), e Bispo (2021), que assumem um posicionamento crítico sobre a adoção indiscriminada

dos fatores de impacto, debatendo o quanto essa postura pode influenciar negativamente a produção da ciência nacional. Dessa forma, compreender como o projeto de educação superior chegou ao formato atual é uma tentativa de buscar caminhos para a superação do contexto produtivista atual, assim como para evidenciar as razões pelas quais é indesejável a subordinação da avaliação da ciência nacional, especialmente nas ciências sociais, a instrumentos voltados para atender às necessidades de países cujo interesse nem sempre está alinhado com os dos países ditos periféricos.

Conforme afirmamos no capítulo anterior, com base em Morin (2011; 2015), a relação entre autonomia/dependência é complexa. Para tornar-se mais autônomo, torna-se necessário assumir mais dependências, assumir compromissos. Sem assumir novos compromissos, o que ocorre é o efeito contrário, permitimos a crescente dominação da produção científica nacional por interesses de nações melhor articuladas internacionalmente. Nesse sentido, acredito que o fortalecimento da identidade da educação superior brasileira é um dos caminhos para compreender quais compromissos podem orientar a produção das pesquisas nacionais.

Explorar a história da educação superior no Brasil também nos ajuda a compreender como a estrutura e os sistemas atuais foram racionalizados ao longo do tempo, conformando o tipo de educação superior oferecido aos estudantes, e tornando-se base para diversas representações sociais a respeito das universidades brasileiras. Ademais, a interrupção do projeto identitário, orientado por valores, em prol da expansão da estrutura, número de universidades, quantidade de vagas, níveis de titulação, sugerem a predominância da racionalidade instrumental na educação superior brasileira.

6.1 Primórdios da educação superior no Brasil

A educação superior demora a chegar ao Brasil, mesmo se compararmos com outros países da América Latina. De acordo com Charle e Verger (1996), as instituições de educação superior mais antigas da América Latina foram as de São Domingos (1538), de Lima (1551), e do México (1661). No Brasil, é somente com a chegada da família real portuguesa, em 1808, fugindo do exército napoleônico, que são criadas as primeiras instituições de educação superior. Embora anteriormente tenham ocorrido algumas

experiências que poderiam ser consideradas como educação superior, iniciativa dos jesuítas, essas experiências teriam sido efêmeras, e se encerrado com a expulsão dos jesuítas, em 1759. Portanto, é com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, e com a elevação do *status* de colônia para Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, que se autorizam oficialmente a criação das primeiras escolas de educação superior.

Bianchetti e Sguissardi (2017) esclarecem que essas primeiras escolas eram voltadas às necessidades burocráticas e comerciais da coroa portuguesa recém-instalada no país, que necessitava formar quadros para a gestão nacional. O modelo universitário adotado teria sido de clara influência napoleônica, voltado para a profissionalização, em áreas consideradas relevantes como: o direito, a medicina, a engenharia naval, e a metalurgia. Ademais, a educação superior teria se consolidado em um modelo de faculdades isoladas, e não de universidades. Somente quase cem anos mais tarde, após a Proclamação da República, em 1889, e a Reforma Benjamin Constant, em 1890, seriam criadas as primeiras universidades brasileiras, inicialmente como iniciativas de curta duração como as universidades de Manaus⁴, em 1909, de São Paulo⁵, em 1911, e de Curitiba⁶, em 1912, e mais tarde, instituída oficialmente pelo governo federal, no Rio de Janeiro, em 1920.

Para Bianchetti e Sguissardi (2017), as universidades brasileiras mantiveram suas características profissionalizantes, de influência neonapoleônica, até a década de 1930, quando surgiram as primeiras experiências de universidades de influência neohumboldtiana, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e a Universidade de Brasília (UnB), em 1960. Essas experiências, capitaneadas por intelectuais brasileiros como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, e Darcy Ribeiro, buscavam resgatar o sentido original de *universitas* de educação superior, alimentando o pensamento crítico, reflexivo, sem perder o suporte para a *práxis*. Bianchetti e Sguissardi (*ibid*, p. 47) destacam dois eventos que foram fundamentais para o surgimento dessas experiências, o “Inquérito sobre a educação

⁴ Escola Universitária Livre de Manaus, encerra suas atividades em 1926, sendo recriada em 1962, com o nome de Universidade do Amazonas. Em 2002, torna-se a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

⁵ Universidade Livre de São Paulo, instituição particular, criada pelo médico Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães.

⁶ Universidade do Paraná, inicialmente uma instituição particular, encerra suas atividades em 1914, após decisão do governo federal de centralizar a educação superior. Em 1946, a universidade é recriada, e, em 1950, é federalizada, transformando-se na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

pública no estado de São Paulo”, em 1926, conduzido por Fernando de Azevedo, no qual se identifica o desejo dos entrevistados da criação de uma universidade em São Paulo; e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Azevedo; *et al.*, 1984), que propõe um novo modelo educacional para o país.

Ao examinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Azevedo; *et al.*, 1984), comparando as ideias ali apresentadas com o processo de desenvolvimento da educação superior no mundo, podemos verificar que se trata de uma proposta de ruptura com os modelos de tutela da educação, seja pela tutela religiosa, seja pelo interesse meramente instrumental profissionalizante. Embora o manifesto trate da educação de forma abrangente, com atenção especial à educação básica, que ainda não era sequer obrigatória no país, já se destacam ali a valorização da autonomia científica, e um esboço de princípios básicos para alcançá-la. É uma chamada aos educadores, para que assumam responsabilidade pela educação.

O princípio fundamental que guia o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Azevedo *et al.*, 1984, p. 411) talvez seja o da valorização do ser humano, “reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”, opondo-se à concepção tradicional de educação, que privilegiaria a instrumentalização dos seres humanos, em serviço dos interesses de classes econômicas específicas, e defendendo uma educação socializada, na qual os seres humanos poderiam desenvolver suas capacidades em prol da comunidade como um todo:

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (Azevedo; *et al.*, 1984, p. 411)

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Azevedo; *et al.*, 1984) também se destacam princípios filosóficos e administrativos para uma educação nova: a necessidade do reconhecimento da educação como uma função social, eminentemente pública, mas que necessita da cooperação de todas as instituições sociais; a garantia da

igualdade de acesso e condições independente de classe social; a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade de educação para os jovens, e a coeducação (eliminando as distinções de gênero); a necessidade de um projeto único para os diversos níveis de educação; a necessidade de autonomia administrativa e financeira das universidades; e a descentralização que torne o sistema educacional capaz de atender às particularidades regionais, sem que isso signifique a perda da unidade.

Especificamente a respeito da educação superior, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Azevedo; *et al.*, 1984) critica o enfoque exclusivo nas profissões liberais (engenharia, medicina e direito), defendendo a importância de as universidades abrangerem um quadro científico mais amplo, além de trazer a concepção da tríplice função universitária, educação, pesquisa e extensão:

Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. [...] Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (Azevedo; *et al.*, 1984, p. 419)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (Azevedo; *et al.*, 1984), assinado por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, e Cecília Meireles, é um marco para a educação superior brasileiro, do reconhecimento da importância da pesquisa. Expõe uma forma de pensar a educação que seria a base para a fundação das primeiras universidades que tomam por base o tripé: educação, pesquisa e extensão, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e a Universidade de Brasília (UnB), em 1960.

Entretanto, de acordo com Bianchetti e Sguissardi (2017), as tentativas de implementação dos princípios de uma educação nova enfrentaram grandes desafios: a USP, primeira instituição a adotar como base o tripé, educação, pesquisa e extensão, era na verdade resultado da unificação de diversas faculdades isoladas, voltadas para a formação de profissionais liberais, de forma que a integração sob um modelo novo nunca foi completamente concretizada; a UDF foi encerrada em 1939, pelo Estado Novo, que

considerava o projeto demasiadamente autônomo; e a UnB criada já com as previsões de cursos de pós-graduação tem suas políticas educacionais desestruturadas em 1964, com o início da ditadura militar.

Dentre essas três propostas de um modelo para o ensino superior brasileiro, USP, UDF e UnB, esse último foi por excelência aquele que materializou de forma mais concreta o que os pensadores da educação brasileira haviam idealizado. Sendo essa uma das razões pelas quais a instituição foi foco prioritário das intervenções durante a ditadura militar. A UnB foi a primeira instituição de educação superior a ser pensada já a partir do tripé, educação, pesquisa e extensão. Além disso, possuía um projeto humanista, construído por pensadores como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, esses dois últimos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Durante essa época, em 1951, também surge a Capes com o objetivo de “garantir a formação de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, com vistas ao desenvolvimento do país” (Patrus *et al.*, 2018, p. 643). De acordo com Patrus *et al.* (2018), a Capes teria sido precedida pelo Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), em 1950, visando suprir a carência de formação de profissionais para o mercado e de qualificação dos corpos docentes das instituições de educação superior. Os programas atuavam predominantemente estruturando programas de pós-graduação, trazendo professores estrangeiros para lecionar nas instituições de educação superior, e concedendo bolsas de estudo para brasileiros em universidades da América do Norte e Europa. A consolidação de um sistema de pós-graduação no Brasil adentraria os anos da ditadura militar.

6.2 Ditadura militar

O projeto de uma educação nova para a educação superior no Brasil tinha por objetivo a superação do modelo de faculdades isoladas, buscando a integração dos cursos em universidades; a superação do modelo de educação exclusivamente profissionalizante, adotando o tripé educação, pesquisa e extensão; e a transformação da educação superior a partir de uma concepção humanista, que deveria tornar-se o aspecto condutor da educação. A irrupção da ditadura militar representa um ponto de inflexão no projeto

humanista para a educação, substituído por um projeto autoritário. A ditadura não interrompe todos os planos que lhe antecedem, pelas relações paradoxais que a sustentaram, transformações continuaram a ocorrer na educação superior, como a expansão do sistema, com o aumento de vagas para estudantes, e a integração de faculdades em universidades. Entretanto, a postura repressiva teve consequências graves, atrasando muitos aspectos do desenvolvimento universitário.

De acordo com Motta (2014), quando a ditadura se instaura no país, em 1964, inicia-se um expurgo, com o objetivo de eliminar a “ameaça comunista”, atingindo primeiro os sindicatos e organizações de trabalhadores rurais, e depois as instituições universitárias, visando principalmente a desmobilização do movimento estudantil, que exercia muita influência no início da década de 1960. Para Motta (*ibid*), diferente do que se costuma imaginar, embora o movimento estudantil estivesse fortemente influenciado pelas ideias socialistas, entre o corpo docente a situação era muito diferente. O projeto universitário de uma educação nova nunca chegou a materializar-se de forma plena. Durante a década de 1930, na USP, a força das faculdades isoladas impediu a construção de um formato de universidade verdadeiramente integrada; a UDF foi encerrada pelo Estado Novo, por ser considerada um projeto demasiadamente progressista, ameaça ao regime autoritário varguista; e a UnB, fundada somente em 1962, também não conseguiu consolidar seu projeto inovador capitaneado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, pois o golpe militar interrompeu seus planos. Dessa forma, em 1964, quando ocorre o golpe militar, o sistema de educação superior ainda era predominantemente o de faculdades tradicionais isoladas, onde prevaleciam os valores conservadores, o sistema de cátedra, e até mesmo a defesa de valores da extrema direita.

De acordo com Motta (2014), nos anos iniciais da ditadura militar, o regime autoritário encontra grande apoio no meio acadêmico conservador, que viu no regime militar uma forma de defender os valores conservadores dentro da academia, expurgando os docentes progressistas, e controlando o movimento estudantil. A “Operação Limpeza”, que procurou afastar do cenário público os adversários derrotados: socialistas, comunistas, trabalhistas, nacionalistas de esquerda, *etc.*, atinge as instituições de educação superior com toda a sua intensidade. De acordo com Motta (*ibid*, p. 23), no momento do golpe, em abril de 1964, foram detidas entre 20 mil e 30 mil pessoas, dentre elas um número expressivo de docentes e de estudantes.

Para Motta (2014), durante os primeiros anos da ditadura, a UnB foi especialmente atingida, sendo invadida por forças da Polícia Militar do estado de Minas Gerais e do Exército, de armas em punho:

O tratamento violento dispensado à UnB explica-se pela imagem que a jovem universidade (fundada em 1962) tinha nos meios conservadores. Ela era considerada um antro de comunistas reunidos pelo marxista Darcy Ribeiro, um de seus fundadores, com o objetivo de descaminhar a juventude brasileira. De fato, entre os professores contratados pela UnB havia gente de esquerda, incluindo intelectuais ligados ao PCB, como Oscar Niemeyer, Claudio Santoro e Fritz Teixeira Salles, por exemplo. Porém, para os defensores do projeto da universidade, a presença de professores de esquerda era coincidência, e não fruto de um plano perverso. Haveria uma convergência entre os fatores juventude, simpatia por reformas sociais, e entusiasmo pelo projeto acadêmico da UnB. [...] Os receios que a UnB gerava deviam-se, em parte, à ousadia e à audácia do seu projeto, pois fora planejada para servir de ponta de lança para a reforma das universidades brasileiras (Motta, 2014, p. 29)

De acordo com Motta (2014), a Operação Limpeza atingiu a maioria das universidades, em busca dos quadros e projetos considerados “subversivos”, como foi o caso do projeto extensionista de Paulo Freire, na Universidade do Recife, obliterado durante esse mesmo período. Outra linha de ação do regime militar foi o afastamento de reitores de diversas instituições de educação, substituídos por docentes alinhados ao regime. Dentre as universidades que tiveram seus reitores substituídos, destacam-se: a UnB, a UFPB, a UFRGS, a UFRJ, a UFES, e a UFG, além de diretores de escolas de faculdades isoladas. Em outros casos, reitores foram pressionados a deixar o cargo, como na Universidade do Recife. Entretanto, de acordo com Motta (*ibid*, p. 35) as substituições teriam atingido somente uma minoria das instituições, havia 25 instituições de educação superior públicas, contando com as estaduais, e pouco mais de meia dúzia foi atingida. Esse fato confirmaria que o golpe foi bem-recebido pela maioria dos líderes das universidades, considerados confiáveis pelos militares para continuar em seus postos. Motta (*ibid*) deixa claro que o clima favorável ao regime entre grande parte dos docentes não significa que não houve resistência, muitos docentes teriam escolhido ceder ao golpe, mesmo sem concordar com o novo regime, mas posteriormente teriam utilizado suas posições para ajudar clandestinamente perseguidos pela ditadura.

Conforme resgata Motta (2014, p. 48), após a substituição dos reitores, começaram a ser implementadas nas instituições de educação comissões de sindicância interna, paralelamente aos Inquéritos Policiais-Militares (IPMs). As comissões de

sindicância interna às universidades visavam instaurar investigações administrativas, com base no Ato Institucional, de 9 de abril, que suspendeu por seis meses as garantias de vitaliciedade e estabilidade de servidores públicos, permitindo demissões e aposentadoria dos que fossem considerados culpados de “atentado contra a segurança do país, o regime democrático e a probidade da administração pública”. A força com que os docentes foram atingidos pelas comissões de sindicância variou entre instituições, entretanto, mais de uma centena de docentes foram demitidos ou aposentados, sem considerar aqueles que escolheram abandonar as instituições antecipadamente. Motta (*ibid*) destaca que alguns docentes investigados conseguiram escapar das punições, por possuírem contatos que intercederam em seus processos, entretanto, na segunda onda de expurgos, em 1968, com a intensificação da violência da ditadura militar, muitos dos que haviam escapado foram novamente investigados e demitidos ou aposentados. Algumas instituições foram extintas por completo, como foi o caso do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), considerado como centro intelectual de ação comunista na época do golpe.

Uma das razões obsessivas que teriam levado os militares a perseguir e expurgar os professores considerados de esquerda seria a preocupação com a doutrinação que eles exerceriam sobre os jovens para ideias comunistas. Entretanto, Motta (2014) ressalta que o movimento estudantil era muito mais politizado que os corpos docentes das instituições de educação, e que muitas vezes a influência de ideias revolucionárias partia dos estudantes, que pressionavam seus professores pela assimilação de conteúdos progressistas. A ousadia dos movimentos estudantis, que começaram a mobilizar-se contra a ditadura já em 1965, seria um dos estopins que levaria o regime militar a instaurar o AI-5 alguns anos mais tarde.

De acordo com Motta (2014) o regime militar foi constituído por grupos que possuíam em comum o anticomunismo, entretanto, em outros aspectos existiam muitas divergências internas, desde grupos ultraconservadores, passando por autoritários de diversas matizes, nacionalistas de direita, até grupos liberais (embora somente no sentido econômico, e não político do termo). No início do regime militar, apoiado pelo governo dos EUA, o grupo liberal teria prevalecido, e a linha adotada teria sido a defesa do desenvolvimento e da modernização. Entretanto, os militares não possuíam um plano próprio para a educação superior, dessa forma, a reforma universitária, pauta que vinha sendo discutida há bastante tempo, foi assimilada pelo regime militar à sua própria

maneira. A assimilação da pauta da reforma universitária por parte dos militares, influenciados pelos EUA, irritou os grupos mais tradicionalistas, que viam na reforma perda de poder nas instituições de educação.

Motta (2014, p. 64) afirma que as universidades à época eram organizadas em torno de “professores catedráticos, docentes prestigiados e bem-remunerados, com total poder sobre as respectivas áreas do saber”. Os professores catedráticos selecionavam os assistentes e professores de suas áreas, possuíam cargos vitalícios, e comandavam os conselhos e congregações universitárias. Esse sistema impunha barreiras à circulação e à produção do conhecimento. A educação superior também possuía foco na profissionalização, existindo pouca pesquisa e extensão. Ademais, a maioria dos docentes e auxiliares, diferente dos catedráticos, recebiam remunerações muito baixas, e precisavam acumular diversos empregos. Outro problema nas universidades era a falta de vaga para estudantes, que apesar de serem aprovados nos vestibulares, acabavam ficando fora das faculdades como “excedentes”.

Durante a ditadura, de acordo com Patrus *et al.* (2017), as políticas de implementação de pós-graduação no Brasil continuaram sendo executadas. Em 1965, ocorreu a primeira regulamentação dos 38 cursos de pós-graduação no Brasil, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado. Nessa mesma época, o Parecer nº 977, inspirado no modelo das universidades estadunidenses, regulamentou a pós-graduação quanto à sua definição, à sua finalidade, e aos seus níveis de mestrado e doutorado. Em 1966, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Capes ganhou dotação orçamentaria para atuar de forma mais próxima na qualificação do corpo docente das universidades, e formação de políticas para a pós-graduação.

Influenciado pelo núcleo liberal, e pela política estadunidense, entre 1964 e 1968, o regime militar adotou diversas medidas visando o desenvolvimento e a modernização da educação superior no Brasil:

Quadro 09 – Ações do regime militar visando o desenvolvimento e a modernização da educação superior entre 1964 e 1968.

Ano	Ações do regime militar
1964	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Fundo de Desenvolvimento Técnico e Científico (FUNTEC), vinculado ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). Visava ampliar a formação de profissionais de nível pós-graduado, sobretudo engenheiros, com o objetivo de disponibilizar mão de obra de ponta para projetos de desenvolvimento.

1965	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas (FFEPP), vinculado ao Ministério do Planejamento. Destinado a fornecer recursos para a elaboração de projetos de desenvolvimento econômico.
1966	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-Lei nº53: Estabeleceu a unidade entre educação e pesquisa; reorganizou as cátedras em centros universitários; • Acordos MEC-USAID: Acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), visando a operacionalização dos programas da Aliança para o Progresso. Tinha por objetivo aproximar os EUA dos países periféricos, diminuindo a influência da URSS sobre esses países. Também buscava direcionar a educação desses países para preocupações com “soluções de questões práticas”, em detrimento de preocupações teóricas e conteúdos clássico-humanistas. Os acordos previam financiamento e apoio técnico para a modernização do sistema de educação brasileiro.
1967	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-Lei nº252: Definiu o departamento como subunidade básica das universidades, sua menor fração; instituiu os colegiados de curso, diminuindo o poder das cátedras; • I Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED): O programa representava uma virada na política governamental com foco no crescimento econômico. Seria o antecessor dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND I, II e III); • FFEPP é absorvido pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep); • Operação Rondon: projeto que visava minimizar a imagem negativa do regime militar entre os jovens, no programa, jovens estudantes eram enviados para ajudar em regiões carentes do país; • Operação retorno: foi uma tentativa do governo e do Ministério da Educação (MEC) de conter/reverter a “fuga de cérebros” para o exterior, causada pelo expurgo e por pesquisadores que escolheram sair do país fugindo da repressão; • Comissão Meira Mattos: Criada para realizar um relatório sobre a situação do sistema universitário, visando a implementação da reforma universitária. Combinava ações e sugestões modernizadoras, como: melhoria nos salários dos docentes, reestruturação da carreira docente; e autoritárias: criticava a liberdade de cátedra, e defendia controle mais rígido sobre os dirigentes universitários.
1968	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PDCT): Plano específico para o desenvolvimento tecnológico, conectado ao PED. Posteriormente seria substituído pelos Planos Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCTs), que estariam conectados aos PNDs; • Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU): Resposta aos protestos dos estudantes, especialmente a “Passeata dos 100 mil”, visava agilizar a implementação da reforma universitária; • Lei nº5.540: Consolida o texto final da reforma universitária, sintetizando os pontos centrais das leis nº 53 e nº252, extinguindo os regimes de cátedra, fortalecimento do controle universitário pelas reitorias, unificação dos vestibulares das faculdades isoladas nas universidades, alteração do sistema classificatório dos vestibulares para o sistema de concurso.

Fonte: Adaptado de Motta (2014).

Para Motta (2014) o projeto de desenvolvimento e modernização adotado pelos militares foi contraditório, ao mesmo tempo em que perseguiram estudantes e docentes de esquerda, adotaram grande parte do projeto progressista que era liderado pela esquerda universitária, contrariando e diminuindo o poder dos segmentos universitários mais conservadores, principalmente dos professores catedráticos. Durante o regime militar, o

número de vagas para estudantes, e docentes, em programas de pós-graduação, e de bolsas para formação acadêmica, aumentou significativamente. Para ilustrar a dimensão da expansão, em 1964, havia aproximadamente 87 mil estudantes em universidades públicas, e 54 mil estudantes em universidades privadas, totalizando aproximadamente 142 mil estudantes; em 1984, esse número havia saltado para aproximadamente 571 mil estudantes em universidades públicas, e 827 mil estudantes em universidades privadas, totalizando aproximadamente 1 milhão 399 mil estudantes. A expansão no sistema de pós-graduação também foi significativa, em 1964, era de 23 programas, e, em 1974, chegou a 403 programas. Entretanto, apesar do regime militar ter assimilado parte de um projeto de reforma universitária que o antecedeu, o ideal de uma reforma em sentido “popular”, capaz de transformar a realidade social brasileira, defendido pela esquerda, foi substituído por um ideal tecnocrático com foco no desenvolvimento econômico. A aproximação com o governo dos EUA nos primeiros anos do governo ocorreu por influência da ala que defendia uma modernização ao estilo estadunidense, e também para obter acesso às fontes de financiamento do governo estadunidense, sem os quais não seria possível a implementação da expansão do sistema universitário brasileiro. Além dos recursos advindos dos acordos MEC-USAID, outras instituições aportaram grandes somas de recursos no sistema universitário brasileiro, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial, a Fundação Ford, e a Fundação Rockefeller.

Ao final de 1968, de acordo com Motta (2014), os protestos liderados pelo movimento estudantil estavam cada vez mais intensos, sendo um dos fatores que levaram o regime militar a instaurar o infame Ato Institucional nº 5, levando a uma nova onda de expurgos contra estudantes e docentes mais repressiva e mais violenta, o que levou também a intensificação do “terrorismo cultural” dentro dos *campi*, com a instauração de órgãos de informação, que tornava o clima universitário nocivo para a produção de conhecimento. O aumento da repressão, que alcançou seu pior momento no governo Médici, significou a chegada ao poder da “linha dura”, o crescimento do sentimento antiamericano dentro do próprio governo, o gradual afastamento das políticas estadunidenses, e a implementação de pautas mais conservadoras. Apesar de apoiarem a repressão durante os primeiros anos da ditadura militar, os EUA desejavam que ela se restringisse aos “comunistas”, e temiam a “nasserização” do Brasil, o que modificou as relações entre os dois países. Os EUA passaram inclusive a financiar instituições voltadas para investigações em ciências sociais, que abrigavam intelectuais de esquerda, como o

Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), que passou a ser apoiado pela fundação Ford, no qual atuavam pessoas perseguidas pelo regime como Fernando Henrique Cardoso e Paul Singer.

Com a crise econômica que atingiu o Brasil no final da década de 1970, o regime militar começou a perder força. De acordo com Motta (2014), as ações em direção à distensão política foram acompanhadas de um fortalecimento da resistência ao regime militar nas universidades, da reorganização do movimento estudantil e do retorno de docentes e estudantes expurgados. Ironicamente, a repressão contra as ideias de esquerda acabou gerando um efeito contrário, o aumento do interesse pelas ideias socialistas, especialmente entre os jovens, muitos dos quais viriam a tornar-se docentes. A violência da ditadura militar também gerou aversão em pessoas que apoiaram inicialmente o golpe, mas que não eram alinhados aos valores mais conservadores do regime, e que acabaram voltando-se contra a ditadura. Entretanto, apesar da propagação dos ideais de esquerda no sistema universitário após o final da ditadura militar, o projeto de uma universidade humanista, vislumbrado nos primeiros anos da UnB, não chegou a ser retomado completamente, com exceção da gestão de Cristovam Buarque como reitor.

Durante essa época, de acordo com Patrus *et al.* (2017, p. 646), em 1976, a Capes criou o primeiro programa de avaliação dos cursos de pós-graduação, no qual constavam os seguintes objetivos:

- a) Facilitar a distribuição de bolsas de estudo para mestrandos e doutorados;
- b) Orientar o investimento das agências federais na formação de recursos humanos de alto nível;
- c) Subsidiar a política educacional relativa à pós-graduação e à universidade, assim como suas relações com a educação básica;
- d) Criar um sistema permanente de informações sobre a pós-graduação brasileira;
- e) Regular a expansão da pós-graduação, recomendando o apoio aos cursos novos e os incorporando, progressivamente, ao sistema de avaliação e acompanhamento;
- f) Credenciar os cursos, tornando válidos, em plano nacional, os certificados por eles expedidos.

De acordo com Patrus *et al.* (2017, p. 646), em 1982, os objetivos da Capes seriam novamente aprimorados, e passariam a ser expressos da seguinte forma:

- a) Elaborar o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) e coordenar a sua execução;
- b) Acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre educação e pesquisa;
- c) Manter intercâmbio e contato com outros órgãos da administração pública ou entidades privadas, internacionais ou estrangeiras, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à pós-graduação e ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

Para Patrus *et al.* (2017), a avaliação passou a ser um dos aspectos mais relevantes para a Capes, que buscou institucionalizar o processo avaliativo elaborado, primeiramente baseado na quantidade de publicações, e posteriormente procurando instaurar processos para avaliar também a qualidade dessas publicações.

6.3 Educação superior 1990-2020

Com a crise do Estado de bem-estar social e do Fordismo no Ocidente, e a crise do Estado centralizador nos países socialistas, durante o início da década de 1980, o mundo iniciou uma série de transformações políticas e econômicas, dentre elas, o fortalecimento das políticas neoliberais e a intensificação da globalização. Essas transformações passam a ocorrer nos países centrais desde a década de 1980, com a gestão de Thatcher, entre 1979 e 1990, como primeira-ministra do Reino Unido; e com o governo de Reagan, entre 1981 e 1989, nos EUA. Entretanto, nos países ditos periféricos, elas chegam um pouco mais tarde, influenciadas especialmente pelo Consenso de Washington, de 1989, que elaborou um conjunto de recomendações de ajustes macroeconômicos aos países considerados em desenvolvimento.

No Brasil, as políticas neoliberais se iniciam com o governo Collor, entre 1990 e 1992, a partir de uma política radical visando implementar um modelo de “Estado mínimo”, ceifando diversas entidades públicas de forma inesperada, entre elas a Capes, extinta em março de 1990, mas que, após fortes protestos dos meios acadêmicos, foi recriada em abril do mesmo ano. Entretanto, Silva Jr. e Sguissardi (2020) consideram que as verdadeiras transformações neoliberais na administração federal, e no sistema de

educação superior, passam a ocorrer somente a partir do governo de FHC, entre 1995 e 2002, quando as reformas do Estado se tornam sistemáticas.

Para Silva Jr. e Sguissardi (2020, p.43) as reformas na educação superior brasileira estão inseridas em um contexto de reformas mais amplas, capitaneadas por Bresser-Pereira, no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Essas reformas teriam como objetivos: melhorar a “eficiência da administração pública”; aumentar a poupança pública; estabilizar os preços; e tornar o Estado capaz de financiar novos investimentos. A nova estrutura administrativa, que se apresentava como uma resposta ao patrimonialismo e ao modelo burocrático clássico, reclassificava as atividades estatais da seguinte forma: a) núcleo estratégico do Estado; b) atividades exclusivas do Estado; c) serviços não exclusivos ou competitivos (no qual se incluem as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais, e os museus); e, d) produção de bens e serviços para o mercado.

Nessa nova estrutura, as atividades consideradas como “não exclusivas”, na qual se inseria a educação, deveriam deixar de ser administradas diretamente pelo Estado. De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2020, p. 48), as atividades não exclusivas seriam geridas por um novo tipo de organização, as “organizações sociais”, que seriam “fundações públicas de direito privado”, possuindo autonomia administrativa e orçamento próprio, cabendo ao Estado a supervisão das suas atividades. Essas fundações continuariam recebendo recursos do Estado, mas precisariam captar recursos complementares no mercado, e seus conselhos administrativos seriam formados por membros da sociedade civil.

No que diz respeito às políticas específicas do Ministério da Educação (MEC), cujo titular, durante os dois mandatos do governo FHC, foi Paulo Renato, economista, ex-reitor da Unicamp, estariam voltadas para a valorização do papel econômico da educação. De acordo com Cunha (2003), o MEC considerava o sistema federal de educação superior muito ineficiente, uma vez que consumia entre 70% e 80% do seu orçamento, mas atendia somente 22% dos estudantes de graduação. Dessa forma, sua principal missão era a racionalização da educação superior, com reformas, que passavam pela autonomia administrativa e financeira das instituições federais de educação superior (IFES), mas também pela adoção de processos de avaliação da qualidade da educação.

O principal instrumento da reforma do sistema de educação superior, durante o governo FHC, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entretanto, de acordo com Cunha (2003), a LDB foi apresentada como um texto bastante genérico, que dialogava com uma série de outros instrumentos legais, emendas constitucionais, decretos presidenciais, portarias, muitas das quais aprovadas antes da própria LDB, e que em conjunto representavam o espírito da reforma proposta. Cunha (*ibid*) destaca ainda que o espírito da reforma se baseava em um modelo concebido em meados da década de 1980, pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES).

Parte das reformas não chegaram a ser efetivamente implementadas, entretanto, a LDB e os demais instrumentos jurídicos aprovados durante o período criaram um arcabouço jurídico viabilizando sua implementação futura. A seguir sintetizo algumas das principais previsões legais e transformações adotadas durante o período (Cunha, 2003; Silva Jr.; Sguissardi, 2020):

- a) Autonomia financeira das (IFES): oferece a possibilidade das IFES se transformarem em fundações públicas de direito privado, com poder de decidir autonomamente sobre sua política de pessoal, incluindo contratações e remunerações. O governo federal continuaria comprometido com o repasse de recursos da União para essas instituições por meio de contratos;
- b) Distinções entre diferentes tipos de instituições de educação superior (IES):
 - a. Por modelo de pessoa jurídica: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos, e IES privadas com fins lucrativos;
 - b. Por tipo de organização acadêmica: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores;
- c) Exigência de recadastramento periódico: a autorização e o reconhecimento de instituições superiores e seus cursos passam a ter prazos limitados, precisando ser renovados periodicamente, a partir de processos avaliativos. As instituições e cursos avaliados negativamente teriam um prazo para reabilitação, estando sujeitas a sanções que poderiam variar desde suspensões até o descredenciamento;
- d) Flexibilização dos processos seletivos: passam a ser permitidas formas alternativas ao vestibular para o acesso à educação superior, como exames periódicos, avaliações de currículo, *etc.*;

- e) Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): um exame aplicado para os estudantes nos anos finais do ensino médio, que poderia ser adotado pelas instituições de educação para o ingresso nas universidades. Formato similar aos *baccalauréat* francês, e o *abitur* alemão;
- f) Criação do Conselho Nacional de Educação: responsável pela palavra final no que se refere ao reconhecimento de cursos, à criação de instituições de educação superior, ao credenciamento de universidades, e à última etapa da avaliação das universidades visando ao credenciamento periódico. Entretanto, as avaliações em si permaneciam sob a responsabilidade do MEC, cabendo ao conselho avaliar os resultados apresentados. Ademais, as avaliações das pós-graduações permaneciam sob a responsabilidade da Capes;
- g) Implementação de um processo de avaliação para o sistema de educação superior, incluindo:
 - a. Análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidades da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza da IES;
 - b. Avaliação de desempenho individual das IES, compreendendo todas as modalidades de educação, pesquisa e extensão;
 - c. Avaliação da educação de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de educação e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
 - d. Avaliação dos programas de mestrado e doutorado por área do conhecimento;
- h) Regulação da educação privada:
 - a. estabelecimento de uma fração mínima de professores mestres e doutores em 1/3 do corpo docente;
 - b. estabelecimento de uma fração mínima de professores com dedicação integral em 1/3 do corpo docente;
 - c. percentual mínimo de recursos destinados à remuneração dos docentes de 60% do faturamento das IES, descontadas as bolsas concedidas;
 - d. exigência de publicização no início de cada ano letivo da qualificação do corpo docente e recursos materiais à disposição dos alunos, os cursos reconhecidos, em processo de reconhecimento e suas avaliações, o valor

dos encargos financeiros a serem assumidos pelos estudantes, e reajustes aplicáveis durante o período letivo.

De acordo com Cunha (2003), durante o octênio FHC, o número de estudantes de graduação ultrapassou os 3 milhões, um crescimento de 67% em relação ao início do governo. A educação privada também se tornou mais predominante, dando continuidade à tendência que se originou durante a ditadura militar, em 1995, a razão era de 39% de estudantes em IES públicas e 61% em IES privadas, em 2002, a razão era de 31% de estudantes em IES públicas e 69% em IES privadas.

Durante os governos do Partido dos Trabalhadores, com Lula (2003-2011), e Dilma (2011-2016), a educação superior continuaria sua expansão, em grande parte como continuidade aos planos desenvolvidos durante a década de 1990. Podemos sintetizar os principais programas desenvolvidos durante o período (Aguiar, 2016; Costa; Goulart, 2018; Righes; Sarturi, 2021), conforme procuramos apresentar a seguir:

- a) Programa Universidade Para Todos (ProUni): Possibilitou a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para IES privadas, para estudantes que ainda não possuam diploma nesse nível de graduação, mediante incentivo por meio de renúncia fiscal. O programa teve por objetivo expandir o acesso à educação superior, e regular o incentivo governamental às instituições de educação privadas. Para receber o benefício, as instituições beneficiadas com isenções focais devem conceder bolsas proporcionalmente ao número de estudantes pagantes, por turno e curso, sem exceção para cursos mais concorridos como Medicina e Engenharia. Até o ano de 2010, 748 mil estudantes haviam sido beneficiados pelo programa, sendo 69% com bolsas integrais. Entretanto, o programa sofreu críticas pela destinação de recursos públicos para instituições privadas, aumentando a privatização da educação superior;
- b) Fundo de Financiamento Estudantil (Fies): Criado em 1999, os recursos disponíveis para o programa foram ampliados, os prazos de carência e para pagamento foram estendidos para 18 meses e para três vezes o tempo da utilização do financiamento, os juros também foram reduzidos para 3,4% anuais, e foi facultada a opção para os estudantes do curso de Medicina amortizarem suas dívidas trabalhando na rede pública de saúde. Voltado para o financiamento de

- mensalidades em IES privadas, para estudantes que ainda não concluíram alguma graduação. Pode ser utilizado em conjunto com o ProUni;
- c) Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni): Foi estruturado com o objetivo de ampliar as vagas na educação pública e promover maior racionalidade na ocupação da estrutura física e de pessoal existente. Ampliou o número de universidades federais de 45, em 2003, para 63, em 2014, elevando o número de matrículas nos IFES em 72,5%, entre 2000 e 2014. Outras ações do programa consistiram no aumento do quadro de professores, destinação de verbas para infraestrutura, recomposição dos salários dos docentes, e criação de novos *campi*;
- d) Implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Amplia o sistema de avaliação da educação superior, antes baseado predominantemente no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), passa a incluir a avaliação das instituições, do curso, e dos estudantes. Em relação à avaliação dos estudantes, além da aplicação do Enade, no primeiro e último ano, cria-se o Índice de Diferença entre o Resultado Esperado e Observado (IDD), visando tornar a avaliação mais justa com instituições que recebem estudantes que ingressam com menor qualificação na educação superior. Em relação aos cursos, além do Enade, vistorias *in loco* e comissões de especialistas *ad hoc* passaram a avaliar a infraestrutura, os regimes de trabalho e qualificações dos docentes, a proposta didático-pedagógica do curso, a realização de atividades extracurriculares, *etc.* As instituições também passam a ser avaliadas por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), e, no momento do credenciamento, por uma visita de especialistas *ad hoc*, visando identificar o perfil institucional, a qualidade de atuação, inserção regional, projetos, *etc.* Essas avaliações seriam coordenadas pela Comissão Nacional de Avaliação Superior (CONAES) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por fim, destaca-se que, em 2008, o Censo da Educação Superior passa a ser obrigatório, com as instituições informando seus cursos, número de estudantes, docentes, vagas, candidatos, ingressantes, matrículas, concluintes, e projetos de extensão universitária. A aplicação do Censo viria a contribuir para melhorar o processo de avaliação dos cursos;

- e) Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Criados a partir de 2008, os institutos federais (IFs) representam um modelo de educação superior que se diferenciam das universidades. Inspirado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os IFs integram os cursos de educação básica, média, técnico, graduação, e pós-graduação, estimulando a atuação dos docentes nos diversos níveis. Os IFs também se orientam para um conhecimento técnico-prático voltado para a solução de problemas regionais.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, de acordo com Fonseca (2018), inicia-se um processo de inflexão política e ideológica em relação ao período anterior. O governo de Michel Temer (2016-2019) iniciou um período de reformas trabalhista, previdenciária, e de congelamento dos gastos públicos que afetou diretamente a educação superior. O contingenciamento de recursos praticamente deixou as universidades sem possibilidades de novos investimentos, e mesmo o pagamento das despesas básicas ficou ameaçado. O programa “ciência sem fronteiras” foi desativado, e as agências de fomento sofreram grandes cortes em seus orçamentos.

6.4 Considerações sobre o capítulo

A educação superior começou no Brasil muito depois de outras colônias na América Latina. Enquanto nas colônias espanholas instituições de educação superior existiam desde o século XVI, somente com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, são criadas as primeiras instituições no Brasil.

O modelo adotado no Brasil foi o de influência neonapoleônica, voltado para a formação de quadros para gerir a burocracia do então proclamado parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, e para aprimorar a qualificação da exploração econômica do país. Ademais, adotou-se o sistema de faculdades isoladas, de forma que as primeiras experiências universitárias somente foram implementadas após a Proclamação da República, no início do século XX.

Durante a década de 1930, iniciam-se movimentações em prol da criação de universidades no Brasil, destacando-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de

1932, e o Inquérito sobre a educação pública no estado de São Paulo, em 1926. O que leva a criação das primeiras universidades, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Entretanto, a USP teria sido o resultado da união de diversas faculdades isoladas, de forma que o protagonismo das escolas profissionais criou obstáculos para a concretização de um projeto de *universitas*, em sentido amplo. A UDF, considerada como um projeto muito progressista, foi vista como uma ameaça ao Estado Novo (1937-1946), e a instituição foi encerrada. Somente em 1960, o Brasil voltaria a ter um projeto de universidade nacional, com a criação da UnB, em 1962, projeto capitaneado por intelectuais como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, e Fernando de Azevedo. Entretanto, o projeto humanista da universidade foi brutalmente interrompido com a irrupção da ditadura militar, em 1964.

Em termos estruturais, a educação superior, incluindo a pós-graduação, continuou sua expansão e modernização durante a ditadura militar, e também durante os governos democráticos, após 1985. Os regimes de cátedra, altamente conservadores, foram substituídos pelos departamentos, e seus respectivos colegiados. O número de instituições de educação superior cresceu significativamente, assim como os cursos de pós-graduação, e vagas para estudantes e docentes, no setor público e no setor privado. Entretanto, o projeto humanista para uma educação nacional nunca foi recuperado (com a exceção da gestão de Cristovam Buarque como reitor na UnB, de 1984 a 1989).

Durante a década de 1990, a partir do governo FHC, inicia-se um processo de racionalização da gestão da educação superior, influenciado pelos ideais neoliberais que vinham tornando-se cada vez mais relevantes no mundo. Durante essa época, marca-se também o fortalecimento das características reguladoras da Capes, antes voltada para a incentivar a formação de profissionais pós-graduados, e a expansão da rede de pós-graduação no país. Durante os governos do partido dos trabalhadores, apesar de ajustes realizados, como a recomposição salarial dos professores, e a criação de novas universidades federais, pode-se afirmar que houve continuidade nas políticas de regulação da educação superior. Ademais, o movimento de internacionalização de avaliação com base em *rankings*, dominados por editoras internacionais, intensificou-se.

O que podemos inferir da história da educação superior brasileira explorada nesse capítulo foi a dissociação entre o desenvolvimento da estrutura do sistema de educação superior, e o (não) fortalecimento de um projeto identitário. Ao contrário, sempre que

ocorreram tentativas de criar um projeto identitário, elas foram interrompidas. Soma-se a isso que os sistemas de avaliação da educação superior, especialmente voltados para a pós-graduação, têm gradativamente retirado o controle das universidades, centralizando o poder decisório no governo federal, representado pela Capes. E, ao compararmos essa tendência, com as principais críticas dirigidas ao produtivismo acadêmico, que tem no sistema de avaliação um de seus aspectos principais, podemos afirmar que o poder decisório acaba sendo delegado para mecanismos internacionais de avaliação, pois as avaliações da Capes adotam crescentemente indicadores e métricas de indexadores internacionais.

Essa situação torna ainda mais difícil o fortalecimento da identidade da universidade brasileira, especialmente para as ciências sociais, pois os pesquisadores brasileiros são pressionados a adaptar suas formas de fazer pesquisa, para conseguir inserção em periódicos internacionais, que muitas vezes possuem interesses distintos dos nossos. Isso não significa uma posição contrária à publicação em periódicos internacionais, pois certamente muitas problemáticas investigadas ultrapassam os interesses fronteiriços, e são importantes tanto nacionalmente quanto internacionalmente. Entretanto, significa defender que muitas temáticas que não se enquadram entre aquelas que possuem interesse global, são tão importantes quanto, para a ciência nacional, especialmente nas ciências sociais.

O contexto que envolve a situação da universidade brasileira atualmente sugere a existência de diversas representações sociais, que conformam as escolhas quanto aos rumos da educação superior brasileira, que podem servir de base para o futuro aprofundamento nessa pesquisa. Em primeiro lugar, evidencia-se um grande temor quanto ao fortalecimento de uma identidade autônoma por parte das universidades, de forma que os projetos nesse sentido foram suprimidos tanto pelos governos federais, quanto por setores internos mais conservadores das próprias universidades. Em segundo lugar, destaca-se que ainda persiste a crença de que existe uma única e melhor forma de fazer ciência, da qual os países ditos centrais são detentores, e que o melhor para a ciência nacional é assumir uma posição de aprendiz, o que é extremamente nocivo especialmente para as ciências nacionais. Esse aspecto também evidencia que ainda que é predominante a concepção positivista de ciência, um paradigma disjuntor-redutor, e que essa concepção influencia o desenvolvimento da educação superior brasileira. Por fim, a falta de um

projeto identitário torna-se uma barreira para que os pesquisadores consigam assumir compromissos mais claros quanto ao seu exercício profissional, para que as universidades ganhem maior autonomia institucional. Sem um compromisso claro, baseado em um projeto identitário, também se torna difícil para a sociedade debater e aprovar os objetivos da universidade brasileira, de forma que as mobilizações podem ser percebidas como movimentos obscuros, o que torna mais difícil sua aceitação, e mais fácil o surgimento de desinformação, fortalecendo o argumento da necessidade de um maior controle sobre as instituições.

7 ASPECTOS MERCADOLÓGICOS E PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O produtivismo acadêmico é um fenômeno que se vincula aos modos de fazer e avaliar a produção científica. Dessa forma, ele coloca em campos opostos o sistema de produção científica hodierno e a construção histórica da universidade como *locus* da produção de conhecimento legítimo, posição assumida desde ao menos a Idade Média. Com a crescente presença dos valores de mercado nas diversas esferas das sociedades contemporâneas, o ideal meritocrático passa a influenciar a instituição universitária, e esses novos valores em grande parte se opõem aos valores e princípios construídos historicamente.

No Brasil, a educação superior demorou a ser implementada, somente com a transferência da família imperial portuguesa, no início do século XIX, surgem as primeiras instituições de educação superior. As instituições brasileiras sempre estiveram sob forte controle dos governos nacionais, e dos interesses de formação técnica e burocrática. Entretanto, no campo dos valores sociais, da formação de uma identidade para a ciência nacional, as iniciativas mais ousadas foram sempre vistas como ameaças, levando à interrupção de diversos projetos inovadores. Isso ocorreu com a Universidade do Distrito Federal (UDF), projeto capitaneado por Anísio Teixeira, e que foi encerrada logo nos primeiros anos do Estado Novo (1937-1945), de Getúlio Vargas, por ser vista como uma ameaça ao regime ditatorial. Algo similar ocorreu com a Universidade de Brasília (UnB), que contava com a iniciativa de intelectuais como Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo, e Anísio Teixeira, e que sofreu fortes intervenções, no primeiro momento da irrupção da ditadura militar (1964-1985), com a perseguição de professores e estudantes.

Dessa forma, apesar do atraso na chegada das primeiras instituições de educação superior, podemos afirmar que embora a estrutura tecnocrática do sistema de educação superior brasileiro tenha sido desenvolvida de forma bastante consistente ao longo do tempo, os projetos que visavam aumentar a autonomia cultural, social, e política das instituições de ensino superior brasileiras foram sempre interrompidos por serem considerados ameaças ao controle sobre essas instituições.

Com o fim da ditadura militar, as universidades brasileiras ganharam alguma autonomia, entretanto, com a globalização, e a nova percepção da educação superior como um diferencial competitivo, as instituições de educação superior novamente se destacaram como objeto de interesse. O surgimento dos *rankings* internacionais, dos indicadores de produtividade, e das grandes bases de dados indexadoras, apontaram para uma nova (ou velha?) realidade, na qual entidades vinculadas aos países ditos centrais passaram a estabelecer os parâmetros orientadores para os países ditos periféricos, no caso da educação, o caminho para a “boa ciência”, gerando uma forma de dominação epistêmica, que se torna especialmente nociva para as ciências sociais, nas quais os valores, a cultura, os interesses geopolíticos, são aspectos inseparáveis do fazer científico.

A influência política dos países ditos centrais sobre os países periféricos, que, durante a década de 1980, passavam por diversas crises econômicas, leva à adoção de diversas medidas reformistas, como base nos princípios da nova administração pública (NAP), que passam a favorecer a prevalência dos sistemas de acreditação internacional como forma de regular e fiscalizar a destinação de recursos para as universidades, favorecendo as políticas produtivistas, e centralizando os processos decisórios em entidades como a Capes, e o Ministério da Educação (MEC).

Apesar das reformas administrativas propostas baseadas nos princípios da NAP não terem sido implementadas integralmente, a marcha do ideal meritocrático se mantém firme. Inspirando-se em sociedades nas quais existe uma meritocracia madura, como os EUA, e adotado mesmo pelos governos mais progressistas, o sistema de produção e avaliação acadêmico-científico se transforma cada vez mais em um jogo, no qual o mérito é avaliado a partir de métricas de publicações.

A adoção dos *rankings* e parâmetros internacionais de aferição da “qualidade” da produção acadêmica nacional desconsidera que esses indicadores sequer são construídos com a participação dos pesquisadores. De acordo com Serva (2017), esses indicadores são construídos e controlados por grandes conglomerados internacionais, que faturam bilhões de dólares com a transformação do conhecimento produzido nas universidades em produtos, gerando distorções naquilo que pode ser considerado como legítimo no sistema de produção científica internacional.

A aplicação irrefletida desses pressupostos como parâmetros para o desenvolvimento da educação superior brasileira, replicados localmente por agências

nacionais como a Capes, criam um ciclo vicioso que perpetua o produtivismo acadêmico, causando graves prejuízos para a formação de novos professores, gerando ainda um efeito desmobilizador no campo acadêmico, e impedindo o fortalecimento da identidade da ciência nacional. Ou seja, do desenvolvimento das potencialidades e das características que tornariam as contribuições da ciência brasileira para o mundo científico efetivamente singulares.

Dessa forma, nas próximas seções procuraremos investigar aspectos que têm contribuído para sustentar a expansão da cultura do produtivismo acadêmico nas universidades brasileiras. Inicialmente exploramos a NAP, como orientação que passa a predominar no setor público brasileiro, a partir da década de 1990, permitindo a legitimação do ideal meritocrático em detrimento dos valores públicos, voltados para o bem comum. Em seguida, procuramos entender um pouco mais sobre a meritocracia, que surge como contraposição ao ideal aristocrático, mas aos poucos se revela como um ideal altamente elitista. Passamos então a investigar a estrutura em si do sistema de produção e avaliação acadêmico-científico, procurando evidenciar como o “mérito” é construído arbitrariamente, e quais agentes influenciam nessa dinâmica, destacando especialmente o papel de grandes corporações privadas. Por fim, encerramos tratando da pirataria acadêmico-científica, como um movimento que é visto como criminoso por alguns, e como uma resistência a invasão da lógica de mercado em esferas que deveriam ser públicas.

7.1 A influência do *New Public Management*

Diversos autores defendem que, no Brasil, o produtivismo acadêmico começou a ganhar força, durante a década de 1980, com o fortalecimento do pensamento político-econômico neoliberal na América Latina (Mancebo, 2013; Bernardo, 2014; Oliveira, 2015; Maurense, 2016). Outras perspectivas associam o produtivismo acadêmico à ideologia gerencialista (Alcadipani, 2011a; 2011b). E ainda há aquelas que compreendem o fenômeno a partir de um contexto de globalização e colonialismo epistêmico (Faria, 2011; Alcadipani, 2017).

Entretanto, apesar das diferentes perspectivas teórico-epistemológicas adotadas para compreender a problemática do produtivismo acadêmico, que são complementares, historicamente podemos associar o arrefecimento das medidas regulatórias sobre o sistema de produção científica nacional com a ascensão do pensamento da Nova Administração Pública (NAP), que defende a transposição de conhecimentos gerenciais do setor privado para o setor público. As principais críticas ao pensamento da NAP estão relacionadas às distorções quanto aos objetivos das instituições, e das organizações, o que se assemelha muito com uma das principais consequências nocivas do produtivismo acadêmico, que distorce as características da instituição acadêmica. Nesse sentido, o pensamento da NAP é de grande interesse para o estudo da problemática, pois sintetiza em grande parte a cultura gerencialista que tem se infiltrado de forma irrefletida nas atividades públicas e sociais.

De acordo com Paes de Paula (2005), a ascensão da NAP remete à movimentos político-econômicos ocorridos, na década de 1970, no Reino Unido e nos Estados Unidos, que visavam transferir o conhecimento gerencial desenvolvido no setor privado para o setor público, pensamento que foi consolidando-se na década seguinte. Paes de Paula (*ibid*) atribui como bases teóricas da NAP o pensamento neoliberal e a teoria da escolha pública. Também credita papel aos movimentos neoconservadores e aos *think tanks* no fortalecimento e divulgação do pensamento neoliberal. Ademais, as crises do pensamento keynesiano, e do fordismo, concomitantes com a expansão do movimento gerencialista, teriam permitido a ascensão da NAP a um posto quase hegemônico.

De acordo com Paes de Paula (2005), no Reino Unido, os *think tanks* teriam sido espaços de aproximação das elites intelectuais e do pensamento neoliberal, durante a ascensão ao poder dos neoconservadores no mandato de Thatcher (1979-1987). Já o pensamento neoliberal teria sido implementado em diversas áreas, com o objetivo de diminuir o papel do Estado na área social, cortando gastos, transferindo serviços para o setor privado, diminuindo o controle sobre o comércio, inibindo a atuação sindical, *etc.* Nos EUA, a influência da NAP teria crescido a partir do rompimento com o keynesianismo durante o governo Regan (1981-1989). Nesse período, popularizaram-se as transferências de modismos gerenciais do setor privado para o setor público, como: a administração da qualidade total, o *empowerment*, a reengenharia, o *downsizing*, entre outros.

Apesar da grande relevância mundial que o pensamento da NAP ganhou, faz-se necessário destacar que muitas críticas foram feitas a implementação dessas políticas nos EUA e no Reino Unido, das quais podemos mencionar: aumento da desigualdade social; excesso de privatizações; desmantelamento de serviços públicos; precarização do emprego público; ênfase excessiva em indicadores quantitativos; e o aumento da criminalidade.

Adicionalmente, mesmo no Reino Unido e nos EUA, ao final do governo de Thatcher e de Reagan, grande parte do que o pensamento neoliberal havia prometido não foi alcançado, como a diminuição expressiva dos gastos públicos e do tamanho do Estado, ou a diminuição dos impostos, além disso, apesar do crescimento econômico, a população em geral empobreceu.

No Brasil, a tentativa de implementação de um governo neoliberal ocorre no início da década de 1990, com o governo Collor (1990-1992). A tentativa brasileira teve resultados mais negativos que as políticas implementadas no Reino Unido e nos EUA, pois foi implementada sem nenhuma base técnica ou teórica, realizada de forma abrupta. No campo da educação podemos mencionar como exemplo de ação desastrosa a extinção da Capes (recriada após forte reação da sociedade civil). O mesmo ocorreu em outros setores como a cultura, com a extinção da Ancine e dos incentivos públicos. E não podemos deixar de mencionar o confisco das poupanças dos cidadãos.

Os governos neoliberais não teriam conseguido responder às demandas por segurança e bem-estar social, o que, de acordo com Paes de Paula (2005), levou à abertura para outras abordagens, como a da terceira via progressista, social-democrata, que propunha uma comunicação entre economia de livre-mercado e regulação estatal. Entretanto, Paes de Paula (*ibid*) defende a existência uma continuidade entre as políticas neoliberais e as políticas progressistas, embora não com a mesma intensidade. Destaca ainda que as reformas neoliberais voltadas para a desregulamentação e a flexibilização do mercado de trabalho não foram revistas, e as políticas de implementação do gerencialismo no setor público continuaram.

Embora autores como Anthony Giddens defendam que a terceira via opor-se-ia ao neoliberalismo por considerar as consequências sociais das decisões do mercado, a leitura de Paes de Paula (2005) defende que o eixo liberal e os princípios adotados nas reformas neoconservadoras e da NAP continuaram sem alteração. A partir dos anos 1990, diversos

governos progressistas foram influenciados pelo pensamento da terceira via, dentre eles Bill Clinton (EUA), Tony Blair (Reino Unido), Gerhard Schröder (Alemanha), Lionel Jospin (França), Romano Prodi (Itália), Antônio Salinas (México), e Fernando Henrique Cardoso (Brasil). Entretanto, apesar da presença de intelectuais atuando junto aos governos, como Anthony Giddens, que se dedicou tanto ao esforço de teorização sobre a terceira como atuou como conselheiro do governo Blair, a implementação dessas políticas encontrou muitas dificuldades no campo prático.

No contexto da América Latina, Paes de Paula (2005) atribui ao Consenso de Washington, que contou com a participação de importantes organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (Bird), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), um marco da reorientação das políticas de desenvolvimento da região, em direção aos modelos neoliberais e à reforma da gestão pública, inspiradas nas experiências do Reino Unido e de outros países que seguiram a orientação para o mercado. Foi durante o Consenso de Washington que ganharam destaque as 10 medidas a serem implementadas no setor público dos países em desenvolvimento, a saber: (1) o ajuste estrutural do déficit público; (2) a redução do tamanho do Estado; (3) a privatização das estatais; (4) a abertura ao comércio internacional; (5) o fim das restrições ao capital externo; (6) a abertura financeira às instituições internacionais; (7) a desregulamentação da economia; (8) a reestruturação do sistema previdenciário; (9) o investimento em infraestrutura básica; e (10) a fiscalização dos gastos públicos.

Nesse sentido, Martins (2021) destaca a importância da globalização para a popularização da NAP como política quase hegemônica. Especialmente na área de educação, o processo de globalização teria sido responsável por criar um “espaço transnacional do ensino superior”, a partir da desterritorialização, da mobilidade internacional dos estudantes, o surgimento dos rankings globais e modificando a forma de fazer ciência. O fenômeno da globalização representou transformações em nível internacional, dos pontos de vista econômico, geopolíticos, e sociais, na transição das sociedades industriais, para as sociedades do conhecimento.

De acordo Paes de Paula (2005), a NAP possuiria diversas limitações quanto ao seu potencial de proporcionar melhorias para o serviço público, dentre elas:

- a) A necessidade de formação de uma nova elite burocrática, para o exercício das atividades de fiscalização e regulação das atividades transferidas para o setor privado. A necessidade de formação de uma elite gerencial de executivos, consultores, e escolas de negócios;
- b) Incapacidade de atender adequadamente as demandas sociais, o que se evidencia quando consideramos que as técnicas voltadas para a maximização dos lucros não podem ser aplicadas de forma indiscriminada ao setor público, cuja orientação política deve ser voltada para o bem comum. Ao assumir que as técnicas de maximização de lucros são universais, desvia-se das finalidades da administração pública.

Na área da educação, Martins (2021) destaca, como consequências da NAP, a influência crescente das avaliações e das classificações internacionais da educação superior, que procuram estabelecer, a partir de uma perspectiva global, parâmetros de desempenho, e hierarquização de universidades e cursos. Por sua vez, essas métricas passam a tornar-se parâmetros para orientar a destinação de recursos, e desenvolvimento de políticas públicas.

Parte expressiva da bibliografia sobre os *rankings* globais oscila entre uma perspectiva analítica e uma postura valorativa, sugerindo estratégias para as universidades conquistarem posições de destaque. Afastando-se dessa postura normativa, o que se deseja salientar é a centralidade que esses *rankings* globais adquiriram no espaço transnacional de Ensino Superior e o seu impacto na orientação de um conjunto de atores. Nessa direção, tendem a guiar a conduta de governos para impulsionar suas universidades no plano internacional e influenciam reitores, que procuram criar estratégias para tornar suas instituições competitivas internacionalmente. Também impactam a prática acadêmica dos docentes – que desfrutem de posição de destaque no espaço transnacional de Ensino Superior, ou desejam alcançá-la –, pressionando-os a publicar em periódicos internacionais. Ao ser internalizada, consciente e/ou inconscientemente, por esses atores, a cultura dos *rankings* globais converteu-se não apenas num poderoso instrumento que pauta suas ações, mas também num instrumento de constante vigilância institucional (Martins, 2021, p. 6)

De acordo com Martins (2021), os *rankings* internacionais também apontam para as relações de poder e dominação acadêmica, atestando a desigualdade estrutural entre universidades de diferentes países, especialmente entre países ditos centrais e os países ditos periféricos. Ademais, o padrão estabelecido, e o desejo de galgar os degraus dos *rankings* internacionais, tem influenciado as políticas de governos nacionais, e de dirigentes universitários, que visam reproduzir localmente os padrões aplicados nos países ditos centrais.

Mesmo com os consideráveis fracassos dos governos neoliberais, de origem neoconservadora, as políticas públicas alinhadas à NAP passam a ser perpetuadas pelos governos progressistas que os substituíram. No Brasil, a despeito do governo desastroso de Collor, de acordo com Paes de Paula (2005), teria sido a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) que essas políticas começaram a ser implementadas de forma mais ordenada, com base no que denomina de vertente gerencialista da administração pública brasileira.

De acordo com Paes de Paula (2005), o pensamento gerencialista foi implementado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), influenciada pelas ideias do ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira. A vertente gerencial estaria fortemente associada aos princípios da NAP. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi marcado pela abertura ao capital estrangeiro, diante da inviabilidade de realizar investimentos estatais, e da descrença diante do papel nacional do empresariado brasileiro, levando à internacionalização do mercado, com base em sua teoria do desenvolvimento dependente associado.

A proposta de reforma gerencial do setor público de Bresser-Pereira, de acordo com Paes de Paula (2005), estabelecia a separação entre:

- a) Atividades exclusivas do Estado: a legislação, a regulação, a fiscalização, o fomento, e a formulação de políticas públicas. Centralizadas no núcleo estratégico do Estado (Poder Executivo), realizadas pelas secretarias formuladoras de políticas públicas, as agências executivas e as agências reguladoras;
- b) Atividades **não** exclusivas do Estado: serviços de caráter competitivo, que integrariam o setor público não estatal, no qual se incluem serviços sociais (saúde, educação, assistência social) e científicos, que seriam prestados pelas organizações sociais e pela iniciativa privada. E atividades auxiliares, que seriam terceirizadas, como limpeza, vigilância, transporte, *etc.*

Em relação à NAP, de acordo com Paes de Paula (2005), Bresser-Pereira defenderia que ela diferenciaria-se da administração pública burocrática, alinhando-se com os principais objetivos da vertente gerencial, que seriam:

- a) Melhorar as decisões estratégicas do governo e da burocracia;

- b) Garantir a propriedade e o contrato, promovendo um bom funcionamento dos mercados;
- c) Garantir a autonomia e capacitação gerencial do administrador público;
- d) Assegurar a democracia pela prestação de serviços públicos orientados para o “cidadão-cliente” e controlados pela sociedade.

E apresentar as seguintes características:

- a) Administração profissional, autônoma e organizada em carreiras;
- b) Descentralização administrativa;
- c) Maior competição entre as unidades administrativas;
- d) Disciplina e parcimônia no uso de recursos;
- e) Indicadores de desempenho transparentes;
- f) Maior controle dos resultados;
- g) Ênfase no uso de práticas de gestão originadas no setor privado.

De acordo com Paes de Paula (2005), com base nesses parâmetros, alguns programas e projetos teriam sido criados, visando transpor conhecimentos desenvolvidos para o setor privado, no setor público: o Programa de Qualidade e Participação; o Programa de Reestruturação e Qualidade dos Ministérios; e a implementação de uma nova política de recursos humanos.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), esperava-se que ocorressem transformações na forma da gestão pública, entretanto, o que ocorreu foi uma continuidade das políticas iniciadas nos governos anteriores. Apesar de iniciativas importantes como a gestão de Fernando Haddad frente ao Ministério da Educação, quando experiências de educação em tempo integral para crianças foram implementadas, no geral foram mantidas linhas de atuação semelhantes às políticas dos governos anteriores. De acordo com Oliveira (2015b), apesar dos avanços na diminuição da pobreza e na inserção social de setores que foram historicamente marginalizados, os governos de Lula e Dilma não foram capazes de romper com a racionalidade da NAP, centrada nas ideias de progresso e de regulação, pautadas pela avaliação tecnocrática, sem reflexões aprofundada sobre as questões de igualdade e justiça social.

Para Oliveira (2015b), as reformas que se iniciaram a partir da década de 1990, especialmente no setor educacional, foram marcadas por muitas contradições. Ao mesmo tempo em que os planos e os projetos para a área defendiam maior democratização da educação, reforçavam-se os instrumentos avaliativos baseados em rendimento como mecanismos reguladores, orientados para o cumprimento de metas de eficiência. Oliveira (*ibid*) também destaca a influência do setor privado nas políticas educacionais, e a transferência de recursos públicos para o setor privado por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações têm sido defendidas pela NGP [nova gestão pública] como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos (Oliveira, 2015b, p. 639-670).

As políticas educacionais estritamente baseadas em processos avaliativos de caráter tecnocrático, de acordo com Oliveira (2015b, p. 670), estão impregnadas por uma lógica consumista, na qual os estudantes precisam orientar-se constantemente por indicadores quantitativos para realizar suas escolhas no “mercado educativo”, mesmo quando não se trata do setor privado. Essas práticas geram grande irresponsabilidade quanto aos efeitos a longo prazo dessas políticas, sob o risco da conformação de gerações insensíveis quanto aos valores educacionais, e quanto aos que são marginalizados por esse sistema. Para Oliveira (*ibid*), a educação deveria ser um mecanismo de promoção da justiça social por meio da distribuição de bens culturais, e da promoção das possibilidades dos indivíduos se mobilizarem socialmente. Ao adotar a avaliação tecnocrática como parâmetro, as políticas educacionais deixam de lado esse aspecto da educação, fomentando a desigualdade social.

Oliveira (2015b) se posiciona criticamente quanto à noção de indiscutibilidade que permeia a tomada de decisões baseadas nas avaliações tecnocráticas, que adotam a eficiência como um fim em si mesmo, sem considerar as desigualdades que existem no contexto social brasileiro. O enfoque exclusivamente em resultados faz perder-se a noção da construção histórica da educação como um bem público, um direito social, que não pode ser reduzida à lógica da mercadoria.

Entretanto, conforme enfatiza Martins (2021), desde a década de 1990, as práticas da NAP têm se inserido crescentemente nas políticas públicas de forma indiscriminada, especialmente na área da educação, que no contexto da globalização passa a ser percebida como um diferencial competitivo. Dessa forma, em um cenário de restrições orçamentárias, ganham prioridade o monitoramento e a medição do desempenho dos agentes, a introdução de sistemas de auditoria, o enfoque na eficiência, o aumento das hierarquias, a diversificação nas formas de financiamento, e a centralização do poder decisório no Poder Executivo.

Para Martins (2021), as políticas baseadas na NAP, têm exigido que as universidades estabeleçam objetivos organizacionais mensuráveis, visando a formulação de estratégias para competir nos âmbitos local, nacional, e global. Também desloca o poder decisório das universidades para especialistas em gestão universitária, alocados nos ministérios e secretarias públicas. Transformando não somente a forma de gestão, mas as próprias formas de fazer ciência, e os tipos de pesquisador conformados pelas instituições de educação superior.

Nesse contexto, evidencia-se que a Capes, apesar de existir desde 1951, tem transformado seus objetivos organizacionais conforme as movimentações mais amplas que ocorreram no setor público. A partir da década de 1990, especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, e com continuidade nos governos subsequentes, a Capes tem desempenhado um papel alinhado às políticas da NAP, voltadas para a otimização da eficiência na aplicação dos recursos educacionais, baseada na avaliação tecnocrática, que, por sua vez, é estabelecida a partir de critérios globais de “qualidade” das instituições de educação superior. A educação superior nacional passa a ser compreendida como um diferencial competitivo, dentro do contexto de globalização, e as suas políticas de desenvolvimento passam a ser coordenadas de forma centralizada no Ministério da Educação (MEC), tendo a Capes como entidade fiscalizadora das metas estabelecidas. Evidencia-se o enfoque gerencialista do projeto educacional da NAP, pois seus objetivos estão relacionados a competitividade, especialmente voltada para critérios produtivos e econômicos, e a concepção quantitativa e tecnocrática perpassa até mesmo os programas da área das Ciências Sociais. Dessa forma, ficam prejudicadas as formações em sentido mais abrangente dos estudantes universitários, e mesmo a preparação pedagógico-didática de doutorandos, que futuramente realimentarão o ciclo vicioso do

produtivismo acadêmico. Assim como é criado um cenário de desmobilização do universo acadêmico, impedindo-se o fortalecimento da identidade da educação nacional.

7.2 Meritocracia

A Nova Administração Pública (NAP) defendia a necessidade da transposição de conhecimentos gerenciais do setor privado para o setor público, e a reforma do Estado, permitindo que atividades consideradas não exclusivas passassem a ser administrada por associações e pelo mercado. Dessa forma, seriam duas frentes de ação, de um lado o aumento da eficiência do setor público, e de outro a transferência da administração de atividades não exclusivas por meio de concessões e privatizações.

Quanto à educação, considerada como uma atividade não exclusiva, essa deveria ser administrada por associações sem fins lucrativos. Especialmente no ensino superior, essa mudança significaria a transformação das universidades públicas em fundações. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), diversas iniciativas foram propostas visando aumentar a autonomia financeira e administrativa das universidades públicas em relação ao estado, mas somente alcançaram resultados parciais (Sguissardi, 2006).

Conquanto as reformas não tenham efetivamente tornar a administração das universidades públicas uma responsabilidade não estatal, isso não impediu que as pressões pelo aumento da eficiência tenham se tornado cada vez mais intensas nas universidades. O produtivismo acadêmico pode ser considerado um subproduto desse contexto. Conforme tratamos anteriormente, os primórdios desse fenômeno remetem ao pós-Segunda Guerra Mundial, quando os EUA passam a perceber o sistema acadêmico-científico como um importante instrumento competitivo. Dessa forma, passam a surgir diversas ferramentas metodológicas avaliativas com o propósito de embasar as decisões de investimento. Com a intensificação da globalização esses propósitos passaram a influenciar também os sistemas acadêmico-científicos de países ditos periféricos. Principalmente a partir dos governos neoliberais, e governos sucessores sociais-democratas e progressistas.

Em essência, o ideal que permeia essa nova realidade que visa aumentar a eficiência do setor público, e da sociedade em geral, é a meritocracia. Presente tanto nas diretrizes da NAP, quanto no sistema de avaliação acadêmico-científico contemporâneo,

coordenado pelas plataformas indexadoras internacionais. Se a NAP iniciou esse movimento pela transposição dos conhecimentos gerenciais do setor privado para o público, em países ditos periféricos, como o Brasil, mas devido às resistências encontradas não foi capaz de concluir uma reestruturação total do Estado. O ideal meritocrático tem sido responsável por continuar esse movimento, no interior das instituições e da sociedade.

Markovits (2021) aponta para a dificuldade de construir uma crítica à meritocracia, pois é difícil posicionar-se contra o argumento central do pensamento meritocrático, que coaduna com a moral básica, de que as recompensas devem ser obtidas pela competência e pelo esforço. De forma que a meritocracia tem sido adotada por governos de amplo espectro político, incluindo governos progressistas de esquerda. Entretanto, Markovits (*ibid.*) aponta que em países como os EUA, onde podemos afirmar existir uma meritocracia⁷ madura, os efeitos da dinâmica desse sistema têm se demonstrado bastante nocivos para a sociedade. De um lado, tem esgotado as elites, que trabalham incansavelmente para manter seu *status* social, e, por outro, tem aumentado expressivamente a desigualdade social entre ricos e a classe média.

De acordo com Markovits (2021, p. 38), “ao longo de toda a história humana, renda e trabalho seguiram caminhos opostos”, quanto maior o *status* social, e a riqueza de uma pessoa, mais ela deveria se manter afastada do trabalho. Dessa forma, até tempos recentes de nossa história, predominava nas sociedades o pensamento aristocrático, cuja crença principal era de que os ricos detinham seus direitos pelas virtudes que possuíam, que não estavam relacionadas ao trabalho. O poder dos aristocratas era oriundo principalmente do capital, e suas rendas lhe permitiam desenvolver suas virtudes sem precisar desempenhar atividades laborais.

Para Markovits (2021), os problemas evidentes do sistema aristocrático levaram a transformações sociais que colocaram o trabalho e a competência como valores orientadores das recompensas sociais. Markovits (*ibid.*) procura demonstrar como o crescimento da renda oriunda do exercício profissional, de carreiras de elite, nos EUA, como direito, finanças, administração e medicina especializada, superou

⁷ Outro autor relevante que reflete sobre os efeitos negativos da meritocracia na sociedade atual é Sandel (2020 *apud* Dowbor, 2022), em "A Tirania do Mérito". A obra realiza uma crítica à meritocracia, argumentando que ela justifica e perpetua desigualdades sociais, mostrando como essa visão corrói a solidariedade e reforça a culpabilização dos desfavorecidos. O livro destaca a necessidade de reorientar políticas públicas para promover valores e resultados que beneficiem a sociedade como um todo, tornando-se essencial para debates sobre justiça social e políticas inclusivas.

significativamente os ganhos derivados da renda. O pensamento meritocrático surge então como uma forma de se contrapor ao pensamento aristocrático.

Entretanto, Markovits (2021), ao investigar esse fenômeno de forma aprofundada, evidencia como a dinâmica meritocrática tem reestabelecido o elitismo social, aumentando a desigualdade. Duas esferas se tornam importantes nesse contexto: o trabalho e a educação. Na busca por aumentar a eficiência do mercado, as empresas têm procurado eliminar as posições de gestão média, implementando soluções de Tecnologia da Informação (TI), e contratando gestores de elite altamente qualificados. Ao mesmo tempo, para ocupar os cargos de elite, é exigida uma educação intensiva, que sobrecarrega os futuros profissionais desde a infância, até a pós-graduação, e pode custar valores astronômicos. A classe média então seria a mais afetada com o novo contexto, pois ao mesmo tempo que perderiam seus cargos de trabalho, não teriam condições de investir as pesadas cifras necessárias para garantir uma educação de elite para seus filhos.

As universidades estariam no centro dessa transformação. De acordo com Markovits (2021), se antigamente as universidades de elite valorizavam mais a classe social do que a competência, atualmente para ingressar nessas universidades é exigido dos estudantes desempenhos de excelência durante sua trajetória estudantil, e notas altíssimas nas avaliações para ingresso no ensino superior. Entretanto, o desempenho nessas avaliações está diretamente relacionado com a qualidade do ensino que foi oferecido para os estudantes. Com isso, o corpo discente das universidades de elite continua sendo oriundo principalmente das camadas mais ricas da população. Dessa forma, Markovits (*ibid*) afirma que inerente ao sistema meritocrático existiria um fetichismo da qualificação, como uma forma de validar moralmente os privilégios das classes de maior renda. Pois não seria possível identificar de forma clara ganhos para a sociedade como um todo dessa transformação meritocrática.

O paralelo que podemos construir com o cenário apresentado em relação aos efeitos da meritocracia na sociedade estadunidense, e o contexto atual do produtivismo acadêmico nas instituições de ensino superior, é muito direto. Da mesma forma que a meritocracia surge como uma resposta às críticas à aristocracia, mas acaba tornando-se uma forma de validar moralmente um privilégio da elite, sem efetivamente contribuir para melhorias qualitativas na sociedade estadunidense; a NAP surge como uma resposta às críticas a falta de eficiência do setor público, e, no contexto das universidades, fomenta maior controle sobre a produtividade de programas e pesquisadores. Entretanto, os parâmetros adotados para avaliação da qualidade da ciência são arbitrários, as métricas

de publicação avalizam a produtividade dos programas e pesquisadores, mas não contribuem efetivamente para melhorar qualitativamente a qualidade da produção acadêmico-científica.

Os efeitos do produtivismo acadêmico e da meritocracia não são somente econômicos:

A meritocracia, mesmo tornando literalmente supérfluos os trabalhadores de classe média, valoriza a capacidade de trabalho e desdenha da ociosidade. A classe média, que na imagem que faz de si própria construiu os Estados Unidos de meados do século passado, transforma-se, com a meritocracia, numa subclasse – destituída não só de valor econômico, mas de valor moral e prestígio social. [...] Os ideais meritocráticos exprimem e validam o insulto, e, mais ainda, exigem que a classe média assuma o próprio rebaixamento. A cilada da meritocracia aprisiona a imaginação, considerando a exclusão econômica como falha individual, para enquadrar a classe média e impedi-la de tomar consciência coletiva dos males impostos pela meritocracia (Markovits, 2021, p. 67)

Esse cenário é muito similar ao que ocorre no interior das universidades e dos programas de pós-graduação. O produtivismo acadêmico trata aqueles que não publicam artigos em grande volume como pesquisadores de pouco valor, ignorando até mesmo a história de pesquisadores com grandes contribuições intelectuais. Ao mesmo tempo, impede que estudantes com diferentes perfis consigam progredir na carreira acadêmica. Tudo isso com base no fetichismo das métricas de publicação, que são incapazes de avaliar a qualidade de fato de um pesquisador, seja ele um professor ou um estudante.

Entretanto, os efeitos negativos vão além da marginalização das pessoas que não possuem o perfil adequado, também significa a sobrecarga para aqueles que pertencem ao pequeno grupo escolhido.

À medida que toda uma civilização situa sua vida econômica em torno da imensa qualificação e da enorme capacidade de trabalho de uma minúscula elite de seu povo, aumenta o peso que cada trabalhador supraordenado carrega. A meritocracia concentra a produção numa elite pequena demais para fazer frente a tal carga. Essa forma de produção explora os que oferecem trabalho excessivo e alienado para conseguir entrar no núcleo do santuário meritocrático e nele permanecer (Markovits, 2021, p. 73)

Enquanto a meritocracia estadunidense esgota sua elite com incontáveis horas de trabalho, o produtivismo acadêmico sela o mesmo destino para os pesquisadores que decidem engajar-se nesse jogo. A cobrança pelo contínuo aumento de produtividade, e a competição permanente com outros pesquisadores e programas, pressiona o sistema acadêmico-científico para os limites da ética na produção do conhecimento, muitas vezes ultrapassando essa ética. Dessa forma, além da sobrecarga para os pesquisadores, diminui

a qualidade na formação dos pós-graduandos, surge a cooptação de estudantes como mão-de-obra, além da proliferação de más práticas de publicação.

Nesse sentido, Giddens (1996, p. 200), realiza uma importante distinção entre produtivismo e produtividade. Enquanto produtivismo estaria relacionado a um etos no qual o trabalho possuiria um papel central como porta-estandarte do significado moral, “define se os indivíduos se sentem dignos e socialmente valorizados ou não”, o que em um contexto industrial pode levar à compulsividade; ser produtivo estaria relacionado com a utilização econômica dos recursos, incluindo o tempo das pessoas, para obter resultados eficientes a partir da conversão do capital. Dessa forma, o produtivismo, que se relaciona ao ideal meritocrático, diferenciar-se-ia da produtividade, pois ao esgotar as pessoas, sem que existam de fato ganhos reais para a sociedade, ou no caso do produtivismo acadêmico, para a ciência, não se estaria alcançando os objetivos do uso eficiente dos recursos. Portanto, o produtivismo estaria agindo como inimigo da produtividade, e não seu aliado.

Apontar as limitações do sistema contemporâneo, não significa um desejo de retorno aos valores aristocráticos do passado. Mas o reconhecimento de que o conceito de “mérito” que atualmente permeia o sistema acadêmico-científico é uma construção arbitrária, e que precisa ser debatido. É preciso compreender como esse sistema se estruturou, quais agentes são responsáveis pela dinâmica que se estabeleceu, e seus interesses. Também é preciso refletir sobre os desdobramentos da dinâmica contemporânea que tem sido imposta às universidades, para avaliarmos se de fato essa dinâmica tem agregado valor ao conhecimento produzido, e se é isso que desejamos para o futuro da ciência.

7.3 Mercado editorial

Nessa seção buscaremos realizar uma breve síntese da forma como o mercado editorial se estrutura, procurando identificar como a esfera mercadológica pressiona universidades, programas, pesquisadores, estudantes, *etc.*, no contexto do produtivismo acadêmico. Essa seção foi construída na seguinte ordem: inicialmente, enfatizamos a rápida ascensão do artigo e do periódico como produto e veículo centrais para a

comunicação científica; em seguida, apresentamos algumas cifras do mercado que se estruturou em torno desses elementos; continuamos apresentando os principais agentes e elementos que compõem essa estrutura, as plataformas indexadoras, os indicadores bibliométricos de citações, e as editoras; e, ao final, tentamos esclarecer as características e as dinâmicas que tornam essa estrutura um “oligopólio não colusivo” (Zarif, 2023, p. 267).

Em seus primórdios, os periódicos científicos surgiram como uma nova forma de comunicação científica que possuía o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da ciência ao permitir a colaboração entre pesquisadores, evitar a duplicação de resultados, estabelecer prioridades científicas (Larivière *et al.*, 2015). Os primeiros periódicos científicos foram o *Journal of Sçavans* e o *Philosophical Transaction*, em 1665, respectivamente na França e na Inglaterra.

De acordo com Larivière *et al* (2015), durante o século XVII os periódicos começaram a tornar-se cada vez mais relevantes para a comunicação científica, dividindo o prestígio com as correspondências entre pesquisadores, as monografias, os livros, e os tratados. A partir do século XIX os periódicos começaram a ser compreendidos como uma forma mais conveniente e rápida para a disseminação de novas descobertas. E durante o século XX, consolidaram-se como o principal produto científico.

Larivière *et al.* (2015) afirma que por muito tempo as sociedades científicas e as instituições de ensino foram responsáveis pela publicação dos periódicos. Entretanto, durante a Era Vitoriana (1837-1901) uma proporção considerável já era coordenada por empreendimentos privados. Em meados dos anos 1990, as editoras comerciais já seriam responsáveis pela coordenação de 40% dos periódicos, contra 25% de editoras universitárias, e 16% de editoras educacionais. Domínio que consolidar-se-ia nos anos seguintes.

Não somente as editoras privadas passaram a ganhar cada vez mais relevância no contexto educacional, como a publicação de artigos científicos se tornou um grande negócio, movimentando cifras bilionárias. Em um estudo sobre o mercado editorial, Serva (2017) levanta cifras movimentadas por dois grandes *players*, a Thomsom Reuters e a Elsevier, evidenciando a grandeza desse mercado.

De acordo com Serva (2017), a Thomsom e Reuters é fruto da aquisição da britânica Reuters pela canadense Thomsom, dois grandes grupos da área de comunicação. Atuando em mais de 100 países, contando com mais de 45.000 empregados, dos quais 2.200 somente no Brasil, trata-se de um mega conglomerado. Após a aquisição do *Institute for Scientific Information (ISI)*, em 1992, criou a plataforma *Web of Science*, uma das grandes indexadoras de periódicos. Em 2016, teve receita de aproximadamente 11 bilhões de dólares. A Thomsom Reuters atua também em outros setores, dentre os quais podemos destacar: finanças e investimentos, tecnologia da informação, propriedade intelectual, e notícias. Em julho de 2016, vendeu as áreas de propriedade intelectual e negócios científicos por 3,5 bilhões de dólares à *joint venture* do setor financeiro composta pela canadense Onex e pela asiática Baring Asia o que levou a criação da Clarivate Analytics.

O segundo grupo, a Elsevier, é uma das maiores editoras comerciais do mundo. De acordo com Serva (2017), a Elsevier foi fundada em 1992, fruto de uma fusão entre a inglesa Reed Internacional, e a holandesa Elsevier. A empresa se tornou parte do RELX Group, que possui um capital de mais de 42 bilhões de dólares, e, em 2017, auferiu receita de 8,4 bilhões de euros.

Dessa forma, não somente os grupos editoriais comerciais se tornaram os principais agentes quando tratamos da coordenação e do controle das publicações de artigos científicos, superando as instituições universitárias e as associações científicas, mas também transformaram esses processos em um grande negócio, controlado por um oligopólio. Dentre as três maiores plataformas indexadoras de periódicos comerciais, a *Web of Science (WoS)* é propriedade da Clarivate Analytics, e a Scopus propriedade da Elsevier (que também é uma das maiores editoras de periódicos).

Soma-se a essas duas plataformas indexadoras o Google Scholar, pertencente à *holding* Alphabet Inc., proprietária do Google, como um novo agente cujas transformações nessa esfera ainda devem ser percebidas no futuro. De acordo com Harzing e Wal (2008), o Google Scholar apresenta vantagens em relação à WoS e à Scopus, dentre elas: resultados mais abrangentes; maior facilidade para identificar trabalhos publicados em idiomas diferentes do inglês; e acesso gratuito. Cabe destacar que a Alphabet Inc. atualmente é uma das maiores empresas do mundo, possuindo valor

de mercado de aproximadamente 1.8 trilhões de dólares⁸. Ademais, a indexação de documentos está no cerne do modelo de negócios do Google.

Outro elemento importante para a estrutura mercadológica das publicações científicas são os indicadores bibliométricos de citações, que respaldam a criação de *rankings* de universidades, programas, pesquisadores, *etc.* Essas ferramentas são em parte metodologias de mensuração bibliométrica, mas também dependem de tecnologia informacional capaz de permitir o monitoramento das citações, e as principais possuem vinculação com as plataformas indexadoras.

Embora a utilização de indicadores bibliométricos de citações de forma incorreta tenha sido criticada por importantes pesquisadores da área, a adoção como parâmetro orientador para processos avaliativos tem sido realizada de forma indiscriminada, especialmente na avaliação individual de professores e estudantes. Adicionalmente, alguns dos principais índices foram desenvolvidos, tornaram-se propriedade, ou são controlados, por grupos comerciais que dominam o mercado editorial científico (Quadro 11).

Para Garfield (1998), fundador do *Institute of Scientific Information* (ISI), a utilização dos indicadores de impacto para avaliação deveria ser considerada de acordo com as especificidades de cada área ou subárea. Garfield (*ibid*) também faz críticas à utilização dos indicadores de impacto de periódicos para avaliar pesquisadores. Sua perspectiva é de pesquisadores devem ter seus trabalhos avaliados individualmente, de forma independente dos periódicos nos quais foram publicados. E que os indicadores de impacto devem ser utilizados de forma combinada com outros indicadores, para além das citações, para obter-se uma avaliação mais adequada.

Atualmente os principais indicadores adotados para avaliação bibliométrica de citações são:

⁸ Forbes (2024). **Top 10 biggest companies in the world by market cap in 2024**. Disponível em: <https://www.forbesindia.com/article/explainers/top-10-largest-companies-world-market-cap/86341/1>
Acesso em: 14/02/2024.

Quadro 10 – Principais indicadores bibliométricos de citações.

Indicadores	Descrição
Journal Impact Factor (JIF)	<p>Desenvolvido por Eugene Garfield no <i>Institute of Scientific Information</i> (ISI). Atualmente é propriedade da Clarivate Analytics.</p> <p>Como é calculado: Divide-se o número de citações recebidas por um artigo publicado em um determinado periódico durante os 2 (dois) anos anteriores, pelo número total de artigos publicados no mesmo periódico no mesmo intervalo de tempo.</p>
CiteScore	<p>Desenvolvido pela Elsevier.</p> <p>Como é calculado? Divide-se o número de citações recebidas por um artigo publicado em um determinado periódico no ano, pelo número total de artigos publicados no mesmo periódico nos últimos 4 anos.</p>
SCImago Journal Rank (SJR)	<p>Desenvolvido por Felix de Moya da Universidade de Granada, Espanha. Atualmente é propriedade da Elsevier.</p> <p>Como é calculado? Calcula-se o número de citações recebidas por um artigo nos últimos três anos. Essas citações são ponderadas a partir de um algoritmo que avalia o peso de cada citação para uma determinada rede científica. O valor ponderado das citações é somado resultando no SJR.</p>
Eigenfactor Score (ES)	<p>Desenvolvido pelo Eigenfactor Project. Administrado pela Universidade de Washington.</p> <p>Como é calculado? Calcula-se o número de citações recebidas por um artigo nos últimos 5 (cinco) anos. Essas citações são ponderadas a partir de um algoritmo que avalia o peso de cada citação para uma determinada rede científica. Divide-se o número de citações recebidas pelo cálculo ponderado das citações recebidas no mesmo intervalo de tempo. O valor final é dividido pela soma de todos os ES de uma determinada área, para facilitar a comparação entre os escores.</p>
H-index	<p>Desenvolvido pelo físico teórico argentino Jorge Hirsch. Não é controlado por nenhuma instituição.</p> <p>Como é calculado? Uma lista com os artigos publicados por um determinado pesquisador é ordenada de forma decrescente pelo número de citações de cada artigo em duas colunas. Em seguida, compara-se a ordem dos artigos (primeira coluna), com o número de citações recebidas por cada artigo (segunda coluna). O H-index será o último número ordinal menor do que o número de citações na respectiva linha, ou seja, um ponto de equilíbrio entre o número de citações e o número de artigos publicados.</p>

Fonte: Adaptado de Roldan-Valadez, Ernesto *et al.* (2018)

Como forma de ilustrar o peso dos resultados dos indicadores, e sua relação com as plataformas indexadoras, podemos tomar por base os critérios adotados para classificação Qualis para a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências

Contábeis e Turismo, (CAPES, 2019). Para que um periódico seja classificado no estrato A1, somente são considerados os indicadores JIF, Citescore e SJR, ou seja, revistas da área não indexadas na WoS ou Scopus não poderão alcançar o primeiro estrato. A partir do estrato A2, a área inclui o indexador da plataforma nacional Spell. Possivelmente, sem a inclusão do indexador da plataforma Spell, muitas revistas da área atualmente indexadas no estrato A, perderiam sua classificação. Entretanto, esses critérios variam entre áreas de avaliação da Capes, portanto, existem áreas que passaram a ser mais dependentes das plataformas indexadoras WoS e Scopus, e áreas que ainda resistem adotando outros parâmetros, como métricas oriundas da SciELO, Redalyc, *etc.*

Também é preciso destacar o poder que as grandes editoras que exercem nessa estrutura mercadológica. As grandes editoras reúnem um grande número de periódicos sobre seu controle, e negociam o acesso aos artigos científicos publicados nesses periódicos com as plataformas indexadoras. O atual estado de concentração de periódicos foi levantado em estudo recente de Nishikawa-Pacher (2022). O objetivo do estudo foi compreender quantitativamente quais as 100 maiores editoras científicas, em termos de número de periódicos pertencentes a cada editora. Para tornar o levantamento mais preciso, foram comparadas as informações disponíveis em quatro bases de dados, Scopus, Publons, DOAJ, e Sherpa Romeo.

Nishikawa-Pacher (2022) identificou inicialmente 24.722 editoras científicas, para refinar sua amostra estabeleceu uma linha de corte, de forma que todas as editoras que não possuíam ao menos 15 periódicos em seu perfil foram excluídas, resultando em 414 editoras. Após examinar individualmente o título de periódicos disponibilizado nos portais de cada uma das editoras, construiu uma lista das 100 maiores. É importante destacar que o conceito de editora científica adotado pelo autor inclui instituições que coordenam periódicos acadêmicos próprios, como é o caso das universidades públicas brasileiras. Dessa forma, dentre as 100 maiores foram identificadas 17 editoras universitárias do Sul Global, o que foi mencionado com uma surpresa positiva no estudo. Dentre as editoras universitárias, 4 pertencem a universidades brasileiras, por ordem de grandeza: Universidade de São Paulo (200 periódicos), Universidade Federal do Espírito Santo (93 periódicos), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (88 periódicos) e Universidade de Brasília (86 periódicos). Entretanto, também foram identificadas 30

editoras científicas consideradas predatórias entre as 100 maiores, o que foi mencionado como uma surpresa negativa.

De acordo com o estudo de Nishikawa-Pacher (2022), o número de periódicos controlados pelas 100 maiores editoras é de 28.060. No topo estão as mesmas editoras que dominaram o mercado editorial nas últimas décadas, em ordem de grandeza: Springer (3.763 periódicos), Taylor & Francis (2.912 periódicos), Elsevier (2.674 periódicos), Wiley (1.691 periódicos), e SAGE (1.208 periódicos). Juntas as cinco grandes somam um total de 12.248 periódicos, o que representa aproximadamente 44% dos periódicos da amostra. Os periódicos predatórios somam 4.517 periódicos, representando 16% do total. E as outras editoras, no qual estão incluídas editoras universitárias vinculadas a países ditos centrais, associações científicas, e editoras comerciais menores, representando 40% do total.

O grande número de periódicos controlados pelas editoras permite um poder maior poder de negociação junto às indexadoras, que, por sua vez, repassam esses valores aos consumidores finais: universidades, programas, pesquisadores, *etc.* A venda do acesso aos consumidores também ocorre na forma de pacotes de acesso, no qual periódicos menos relevantes são oferecidos associados aos periódicos mais relevantes. O alto custo de aquisição do acesso aos principais indexadores também reduz a compra de acesso a periódicos individuais, o torna a concentração e o poder das indexadoras ainda maior.

Esse breve levantamento nos permite sintetizar, nos quadros a seguir, os principais agentes atuantes no mercado editorial contemporâneo:

Quadro 11 – Principais indexadoras comerciais

Indexadoras comerciais	Proprietários	Indicadores bibliométricos de citações desenvolvidos pelos grupos
Web of Science (WoS)	Clarivate Analytics	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Journal Impact Factor (JIF)/ Journal Citation Reports (JCR).</i>
Scopus	Elsevier	<ul style="list-style-type: none"> • CiteScore; • <i>SCImago Journal Rank (SJR).</i>
Google Scholar	Google	<ul style="list-style-type: none"> • H5-Index⁹

Fonte: Adaptado de Serva (2017) e Martín-Martín *et al.* (2018)

ac⁹ Diferente dos demais indexadores, o H5-index não é de uso exclusivo, pois foi baseado no H-index, desenvolvido pelo físico teórico argentino, em 2005. Para a utilização do JIF, do CiteScore, e do SJR é possível que seja necessário acordos de licenciamento junto aos grupos proprietários.

Quadro 12 – Principais editoras comerciais

Editoras comerciais	Nº de periódicos no portfólio
Springer	3.763
Taylor & Francis	2.912
Elsevier	2.674
Wiley	1691
SAGE	1.208

Fonte: Adaptado de Nishikawa-Pacher (2022)

Outro aspecto importante a ser destacado é a forma como as empresas atuantes no mercado editorial científico obtém sua receita. Zarif (2023) realiza um estudo detalhado sobre o modelo de negócio dominante no mercado editorial, identificando quais aspectos tornam esse modelo tão rentável.

Para Zarif (2023, p. 267), o mercado editorial científico poderia ser denominado como um “oligopólio não colusivo”, no qual poucas empresas detêm a maior parte do *market share*. Algumas características do processo de comunicação científica por meio de periódicos teriam facilitado o crescimento desse oligopólio: a regra de Ingelfinger (que restringe a publicação de um mesmo artigo em mais de um periódico); a impossibilidade de substituir os produtos científicos; a possibilidade de assimilação de periódicos pelas editoras; a falta de regulação estatal; as reduções de custos proporcionadas pela era digital; o pouco poder de negociação dos compradores (universidades, bibliotecas, *etc.*); o jogo de prestígio ao qual os pesquisadores se submetem em suas carreiras.

De acordo com Zarif (2023), o mercado editorial explora comercialmente a ciência em duas frentes: de um lado, cobra pelo acesso aos seus repositórios e ao conhecimento sob sua propriedade; de outro lado, pressiona os pesquisadores a cederem os direitos de acesso às suas pesquisas em troca do prestígio de publicar nos periódicos sob seu controle. Os compradores possuem pouco poder de negociação pois as pesquisas são produtos insubstituíveis, e os autores cedem seus direitos pois precisam do prestígio gerado pelas publicações para ascender profissionalmente.

Zarif (2023) defende a necessidade de melhorar a regulamentação estatal dessa estrutura, visando impedir que a exploração comercial das pesquisas científicas, muitas delas financiadas com recursos públicos, ocorra de forma tão desequilibrada. Zarif (*ibid*) também menciona outras iniciativas que visam mitigar os efeitos nocivos da estrutura

oligopolista sobre as universidades, os pesquisadores, os estudantes, *etc.*, como a alemã *Projekt DEAL* que criou um monopólio para negociar a compra dos acessos às bases de dados, visando aumentar o poder de negociação; e o europeu *Plan S* que passou a obrigar que pesquisas financiadas com recursos públicos fossem publicadas somente no modelo *Open Access*.

Embora as ações de regulação estatal sobre a estrutura e de organização de agentes para contrapor-se sejam fundamentais, acredito que ainda resta um outro aspecto que precisaria ser mencionado. É preciso considerar que no cerne dessa estrutura mercadológica reside o desejo por parâmetros orientadores para a destinação de recursos financeiros investidos em pesquisa, que se sobrepõem a própria questão do custo de acesso ao conhecimento já produzido. Considerando o grande volume de pesquisas produzidas, a estrutura do mercado editorial acaba tornando-se um caminho fácil a ser adotado pelos gestores para a tomada de decisão. Portanto, parece difícil que a configuração atual seja efetivamente superada sem que antes surjam outros padrões que possam ser adotados para orientar de forma mais justa e qualitativa a distribuição dos investimentos em pesquisas. Substituindo o atual modelo excessivamente centrado na esfera mercadológica.

7.4 Acreditação no sistema de produção científica nacional

Embora o mercado editorial desempenhe um papel dominante no contexto internacional da produção científica, são as entidades acreditadoras as responsáveis por implementar ou influenciar a implementação das diretrizes nos âmbitos nacionais, regionais e locais. Dessa forma, se existem nas dinâmicas internacionais processos capazes de impulsionar as práticas produtivistas, as entidades acreditadoras se tornam peças-chaves para a reprodução local do fenômeno.

De acordo com Melo e Serva (2017), a acreditação se apresenta como um dispositivo que pode assumir os papéis de garantir a qualidade de universidades, a legitimidade, ou ainda autorizar a criação de novos programas. De forma que, no contexto dos programas de pós-graduação brasileiros, a Capes seria a principal entidade acreditadora. As diretrizes estabelecidas pela Capes exerceriam grande poder sobre as

pós-graduações, por ser uma entidade governamental, submetida ao Ministério da Educação (MEC), que detém poder regulatório sobre as universidades, e por controlar grande parte do financiamento dos programas de pós-graduação. Além da Capes, também existiriam outras entidades que desempenhariam papel importante quanto à acreditação das universidades Latino-Americanas, como o sistema ARCU-SUR, que teria por finalidade promover maior interoperabilidade entre as universidades situadas nos países pertencentes do MERCOSUL. Essas entidades acreditadoras são vinculadas ao poder público.

Também existiriam entidades acreditadoras não governamentais cuja avaliação de universidades teria como propósito auferir um determinado padrão de qualidade à instituição avaliada. A detenção da acreditação dessas entidades geraria reconhecimento para as universidades, permitindo a participação em redes, oportunidades de intercâmbios, financiamentos, parcerias, *etc.* (Melo; Serva, 2017).

A partir de entrevistas com professores de pós-graduação que vivenciaram as principais transformações nas pós-graduações brasileiras, nas últimas décadas, Melo e Serva (2017) identificaram mudanças importantes causadas pela influência do sistema regulatório e de acreditação, especialmente quanto ao papel da Capes. Dentre as principais transformações, podemos destacar: crescimento exponencial no número de doutores; aumento da cobrança por produção; deslocamento dos livros como principal produto científico para os periódicos; conversão do capital científico em capital financeiro se torna mais direta; e ascensão da ideia do pesquisador como profissional em detrimento da ideia do pesquisador como erudito.

Diante da importância das entidades acreditadoras para o contexto no qual a ciência é produzida atualmente, nas próximas subseções realizaremos uma breve apresentação da Capes, por ser a principal entidade de acreditação da pós-graduação nacional, e em seguida de entidades não governamentais. Como o rol de entidades não governamentais é muito amplo, decidimos apresentar um enfoque na área da Administração, por ser a área a partir da qual nossa tese se origina.

7.4.1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A Capes é a principal entidade acreditadora dos programas de pós-graduação e dos periódicos nacionais. Embora o produtivismo acadêmico seja um fenômeno mais amplo, remetendo ao *publish or perish* que teve suas primeiras repercussões, durante a década de 1950, nos EUA, as diretrizes estabelecidas pela Capes para o sistema de produção científica nacional têm sido consideradas como uma das principais responsáveis por mimetizar localmente o fenômeno, que adquire contornos regionais próprios. Nessa seção procuraremos apresentar um pouco sobre a Capes, suas principais diretrizes para os cursos de pós-graduação, e para os periódicos, refletindo sobre como esse sistema exerce pressões sobre a instituição acadêmica.

Desde sua criação, em 1951, a Capes se tornou uma entidade central para a educação superior brasileira, contribuindo para a regulação, organização, e avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), e para a formação de docentes qualificados em todos os níveis da educação superior. Seu sistema de avaliação exerce poder sobre os programas de pós-graduação, e sobre os meios de comunicação científica, influenciando a estruturação das pós-graduações e a atuação de docentes e discentes.

De acordo com Maccari *et al.* (2009, p. 73), o sistema de avaliação de cursos de pós-graduação pela Capes teria sido implementado de forma ampla somente a partir de 1976, com os objetivos de: facilitar a distribuição de bolsas de estudos; subsidiar a política educacional das pós-graduações e das universidades; e criar um sistema permanente de informações sobre a pós-graduação brasileira. Em seu primeiro formato, a avaliação era anual, voltada para a quantificação dos “produtos alcançados”. Entretanto, já na década seguinte, de 1980, buscando melhorar o processo de avaliação, foram incorporadas visitas *in loco*, realizadas a cada dois anos, por avaliadores *ad hoc*.

De acordo com Mancebo (2013), durante esse período os objetivos dos PNPGs também foram transformando-se, mudando o foco da formação de professores, para o foco na pesquisa:

[...] pode dizer-se que, em princípio, o sistema de pós-graduação brasileiro procurou formar professores no ensino superior, e essa intenção aparecia claramente no I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG/1975-1980). A partir de 1982 (II PNPG/1982-1985), a principal preocupação passou a ser com o desempenho, a qualidade, e, conseqüentemente, a avaliação do sistema ganha densidade e investimentos. Após o III PNPG (1986-1989), a indução recaí para o desenvolvimento de pesquisas nas universidades. Recentemente, desde o V PNPG (2005-2010), ocorre uma indução mais forte e definida, em que o crescimento do sistema de pós-graduação é direcionado para o que o país necessita, conforme avaliação governamental, tanto em termos do próprio avanço do conhecimento quanto no que tange aos grandes problemas nacionais ou regionais (Mancebo, 2013, p. 521).

De acordo com Maccari *et al.* (2009), durante a década de 1990, a Capes considerou que o sistema de avaliação demonstrava sinais de esgotamento, pois a grande maioria dos cursos passou a ser classificada nos estratos mais altos, A e B, o que evidenciaria a incapacidade do sistema de avaliação de diferenciar a qualidade dos cursos, e atender as diretrizes do PNPG. Dessa forma, a Capes procurou tornar seu sistema de avaliação mais detalhado, realizando mudanças, das quais podemos destacar: alteração do sistema de conceitos de A, B, C, D, e E para níveis de 1 a 7, considerando o nível 4 como o mínimo para permissão da criação de um curso de doutorado no programa, e os níveis 6 e 7 como programas de excelência comparável aos internacionais; aprimoramentos na divisão das áreas de conhecimento; avaliação por programa e não mais por cursos; e a necessidade de homologação das avaliações pelo Conselho Técnico-Científico (CTC) da Capes.

Desde a grande reforma, durante a década de 1990, o modelo de avaliação passou somente por melhorias incrementais. Durante o período entre 2007-2016, que contempla três avaliações, duas trienais e a primeira quadrienal, ocorreram poucas mudanças no modelo de avaliação. Somente a avaliação mais recente do quadriênio de 2017-2020 trouxe modificações relevantes, como: a reestruturação dos quesitos; o agrupamento de aspectos avaliativos; a redefinição de como os itens devem ser avaliados; e a inclusão da autoavaliação.

A seguir, apresentamos uma breve linha do tempo da Capes, uma síntese da evolução da avaliação nas pós-graduações brasileiras:

Quadro 13 – Marcos temporais na história da Capes.

Décadas	Marcos da Capes
1950	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente denominada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Nível Superior, a Capes é criada em 11 de julho de 1951, com o Decreto nº 29.741, a partir da idealização de Anísio Teixeira; • Com o objetivo de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, firmou parcerias com instituições estrangeiras, concedeu bolsas para que estudantes brasileiros pudessem capacitar-se no exterior, contratou professores estrangeiros para formar pós-graduandos no Brasil, e fomentou eventos de natureza científica.
1960	<ul style="list-style-type: none"> • Com o Golpe Militar quase foi extinta, mas devido à mobilização de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ) o governo foi convencido a manter a entidade ativa; • Anísio Teixeira deixa o cargo de presidente da Capes; • Durante o período pode completar a normatização da pós-graduação brasileira, formalizada no Parecer Sucupira, em 1965, trabalho de Newton Sucupira; • 38 cursos de pós-graduação são classificados no Brasil, 27 no nível de mestrado, e 11 no nível de doutorado.
1970	<ul style="list-style-type: none"> • São instituídos Centros Regionais de Pós-graduação; • A estrutura da Capes é alterada pelo Decreto nº 74.299 e seu estatuto passa a ser “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”; • Iniciam-se os primeiros processos de avaliação dos programas de pós-graduação; • Primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 1975-1979); • A Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) passa a apoiar financeiramente a Capes; • Cria-se a modalidade de bolsa doutorado-sanduiche.
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 1982-1985) • A distribuição de bolsas passa a ser vinculada às notas dos cursos; • A Capes é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do PNPG; • Os “vetos ideológicos”, promovidos pelo Sistema Nacional de Informação (SNI), que impediam estudantes considerados subversivos de receber bolsa, começam a perder força;
1990	<ul style="list-style-type: none"> • A Capes é extinta por um breve período com a Medida Provisória nº 150/1990, pelo governo Collor; • Após forte mobilização de pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação a Capes é recriada pela Lei nº 8.028/1990; • A Lei nº 8.405/1992 transforma a Capes em uma Fundação Pública; • É divulgada a “lista improdutiva da USP” relacionada à produção científica nas universidades, o que leva a retomada do debate sobre a avaliação das universidades.
2000	<ul style="list-style-type: none"> • Terceiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2005-2010); • Criação do Portal de Periódicos Capes; • Aprovação da Lei nº 11.502/2007 que modifica as competências da Capes, incluindo a formação inicial e continuada de professores da educação básica; • Capes passa a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
2010-presente	<ul style="list-style-type: none"> • Quarto Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020); • Criação do programa Ciência sem Fronteiras; • Denúncias contra a inclusão de periódicos predatórios no Qualis Capes; • Programa Ciência sem Fronteiras é encerrado; • Orçamento da Capes é cortado em aproximadamente 37% (entre 2015 e 2017); • O governo realiza o corte de 7.590 bolsas de pós-graduação, 8% do total de bolsas disponibilizadas; • Com a portaria nº 90/2019 a Capes regulamenta a oferta de pós-graduação <i>strictu sensu</i> a distância;

	<ul style="list-style-type: none"> • Novo modelo de avaliação da pós-graduação é implementado para o quadriênio 2017-2020; • Novo modelo de avaliação da pós-graduação (quadriênio 2017-2020) é judicializado e suspenso; • Crise relacionada ao novo modelo de avaliação, somado a pressões pela aprovação de novos cursos presenciais e a distância levam à renúncia de pesquisadores de cargos de consultores e coordenadores de áreas, total chega a 138.
--	--

Fonte: Compilado com base em Brasil (2011), Tuffani (2015), Saldaña (2019), Saldaña (2020) Palhares (2021) e Saldaña (2021)

Procuraremos explorar em mais detalhes os principais aspectos da avaliação da Capes sobre os programas de pós-graduação e sobre os periódicos, em um próximo capítulo, por considerarmos os aspectos mais relevantes para a problemática do produtivismo acadêmico.

7.4.2 Agências internacionais de acreditação da área de Administração

Apesar da Capes ser a principal agência acreditadora no âmbito do ensino superior nacional, por tratarmos do produtivismo acadêmico como um fenômeno de origens globais, com repercussões nacionais, regionais e locais, faz-se necessário mencionar a crescente importância das agências acreditadoras internacionais não governamentais. Essas agências têm ganhado relevância internacional, e passam a atuar como certificadoras, desempenhando importante papel mercadológico. Por não ser possível tratar do papel da acreditação em diferentes áreas, dado ao escopo da tese, optamos por tratar nessa seção as principais agências que atuam na área da Administração, por ser o programa do qual se origina essa tese. Entretanto, podemos considerar que possivelmente existem efeitos semelhantes da atuação das agências internacionais de acreditação que poderiam ser generalizados também para outras áreas.

De acordo com Melo (2014), existiriam três principais agências de acreditação internacionais não governamentais que atuariam na área da Administração seriam: a estadunidense, *Association of Collegiate Schools of Business* (AACSB); a britânica, *Association of MBA*; e a europeia, *European Quality Improvement System* (EQUIS). Cada uma das agências internacionais possuiria suas próprias metodologias avaliativas, de forma que para conseguir as três creditações, ou a *triple crown*, as universidades precisariam adaptar-se aos diferentes requisitos de cada entidade.

Dentre as agências supracitadas, a AACSB seria a mais antiga, fundada em 1916, nos Estados Unidos, trata-se de uma associação sem fins lucrativos. Atualmente, no mundo, são 926 escolas de negócios certificadas, em mais de 60 países. No Brasil, cinco escolas de negócios possuem a acreditação da entidade: Fundação Getúlio Vargas – São Paulo; Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro; Insper - Instituto de Ensino e Pesquisa; Universidade do Vale do Rio dos Sinos; e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (AACSB, 2024).

De acordo com a AACSB (2024), seus membros devem compartilhar como propósito “preparar seus estudantes para uma formação de vida substanciais”, e devem passar por uma série de etapas antes de serem efetivamente certificados, a saber: (1) filiação ao AACSB; (2) definir a unidade escolar que será avaliada; (3) submeter solicitação de elegibilidade e realizar um *initial self-evaluation report* (iSER); (4) pagar as taxas do processo; (5) acompanhamento de um mentor para avaliação da escola e desenvolvimento final do iSER; (6) submissão do iSER e de um plano estratégico de implementação; (7) revisão da versão final do *self-evaluation report* (SER) e avaliação *in loco*; (8) ratificação ou negação da certificação; (9) submissão final da documentação de certificação.

Durante o processo as escolas precisam desembolsar, em taxas, aproximadamente U\$ 41.940, e uma taxa de manutenção de U\$ 7.140 /ano. O processo pode ser bastante longo, conforme pudemos verificar a partir do processo de certificação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que se iniciou em 2011 e foi concluído somente em 2021, um período de 10 anos até que a escola de negócios fosse finalmente aprovada pela entidade acreditadora (PUC, 2024). Ademais, para manter a certificação as escolas precisam manter um programa de melhoria contínua, e reavaliação a cada 5 anos.

A segunda agência internacional destacada, a AMBA, foi criada em 1967, no Reino Unido, visando garantir que os programas de MBA britânicos possuíssem um determinado padrão de qualidade, trata-se de uma associação sem fins lucrativos. Durante as décadas seguintes após sua criação a AMBA expandiu suas atividades, tornando-se uma das principais entidades certificadoras, ampliando seu enfoque para outros cursos da área de gestão, como mestrados e doutorados. Atualmente, existem 294 escolas de gestão certificadas pela entidade, em 60 países. No Brasil, quatro escolas de negócios são

certificadas: Fundação Dom Cabral; Fundação Getúlio Vargas; Fundação Instituto de Administração; e Insper - Instituto de Ensino e Pesquisa (AMBA, 2024).

Dentre seus princípios orientadores, a AMBA (2024) se propõe a ser um indicador de qualidade para que *stakeholders* possam tomar decisões qualificadas no momento de escolher em qual escola realizar seu curso de negócios. O processo de acreditação é composto de vários estágios: (1) estágio inicial, no qual a escola se candidata para a certificação; (2) pré-avaliação a partir do *self-assessment form* (SAF); (3) avaliação, na qual ocorrerá a visita dos auditores que avaliarão a adequabilidade da escola aos critérios com base no *self-audit report* (SAR); (4) pós-avaliação, no qual os auditores farão um relatório sobre a escola, que poderá apresentar emendas, que serão avaliadas por um comitê que dará a decisão final. Para manter a certificação as escolas precisarão passar por processos de validação que podem ocorrer em intervalos de 1 a 5 anos, de acordo com o resultado da última avaliação. Os custos das taxas durante os processos superam 28.000 libras, além de uma taxa de manutenção de 4.500 libras/ano.

A última agência internacional destacada, a EQUIS, foi criada em 1997, pela *European Foundation for Management Development* (EFMD), uma entidade sem fins lucrativos. Atualmente possui 983 membros institucionais, em 92 países. E se propõe a “moldar mundialmente a abordagem educacional em gestão”, além de ser um fórum para pesquisa, informação, conexões, e debates sobre práticas inovadoras. No Brasil, quatro escolas possuem a certificação: Escola de Administração de Empresas de São Paulo – FGV; Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – FGV; Fundação Dom Cabral; e Insper – Instituto de Ensino e Pesquisa (EFMD, 2024).

O processo de certificação contínuo pode levar entre 2-3 anos, e é composto das seguintes etapas: (0) consulta, primeiros contatos entre a escola e a fundação acreditadora, nos quais são realizadas reuniões de apresentação; (1) candidatura, a escola encaminha um formulário com as informações requeridas; (2) *online briefing*, uma entrevista é realizada com a escola, na qual são comparados os critérios de qualidade da entidade acreditadora com os padrões da escola aplicante; (3) consultoria de pré-elegibilidade (opcional), uma consultoria pode ser contratada para acompanhamento durante o período de 1 ano; (4) candidatura à elegibilidade, a escola submete sua proposta final de candidatura, com um plano estratégico de atuação. Caso a consultoria tenha sido contratada, o consultor também encaminha uma avaliação independente; (5)

elegibilidade, um comitê avalia todas as informações apresentadas e as tarefas executadas durante o processo, decidindo pela aprovação ou não da certificação.

Embora as entidades acreditadoras mencionadas sejam entidades sem fins lucrativos, a forma de atuação das entidades acreditadoras, e o papel que representam para as escolas que buscam as certificações, são mercadológicas. Nesse sentido, investigações como a de Zhao e Ferran (2016) buscam compreender as estratégias competitivas adotadas por essas entidades para manter ou melhorar seus posicionamentos nesse mercado.

De acordo com Zhao e Ferran (2016), com a criação da EQUIS, durante a década de 1990, a AACSB e a AMBA sentiram a necessidade de aumentar sua presença internacional. Embora as instituições já possuíssem membros certificados em outros países, com a competição da EQUIS, o número de escolas certificadas nos EUA e no Reino Unido pela AACSB e a AMBA gradativamente passa a ser menor do que o de escolas certificadas em outros países.

Zhao e Ferran (2016) também destacam a constituição de novas agências acreditadoras internacionais, de origem estadunidense, como a *Association of Collegiate Business School and Programs* (ACBSP), em 1989, e a *International Assembly for Collegiate Business Education* (IACBE), em 1997. Essas agências passam a atuar a partir de lacunas deixadas pelas outras agências acreditadoras, como as *Community Colleges*, que oferecem cursos com 2 anos de duração, as universidades com fins lucrativos, e as universidades com enfoque em ensino. Zhao e Ferran (*ibid*) atribuem uma grande mudança na abordagem da AACSB a entrada desses novos *players*, quando em 1991, deixa de ser orientada para escolas com enfoque em pesquisa, e passa a ser orientada para as missões das escolas. Essa mudança passa a relativizar a importância de publicações de artigos, que antes possuíam metas rígidas, e passa a considerar a missão das escolas como parâmetro para as avaliações de certificação.

Quanto aos benefícios que os processos de acreditação trariam para as escolas de negócios, Zhao e Ferran (2016) destacam: maior alinhamento entre a missão das escolas e suas práticas; modificação da cultura em direção a processos de melhoria contínua; aumento da atratividade da escola para novos estudantes e professores, tanto nacionalmente quanto internacionalmente.

Apesar dos benefícios mencionados, e da credibilidade que as entidades acreditadoras usufruem internacionalmente, existem questionamentos se de fato suas contribuições são de fato benéficas para os sistemas de ensino da área de negócios. Em estudo recente, Sánchez-Bayón e Trincado (2021) investigam os efeitos das creditações sobre as principais escolas de negócios da Espanha, com enfoque em quatro escolas que possuem a *triple crown*, a saber: Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE); Instituto de Empresa (IE); Instituto de Estudios Superiores de Empresa (IESE); e École Supérieure de Commerce de Paris (ESCP-Madrid).

De acordo com Sánchez-Bayón e Trincado (2021), na Espanha, o sistema de ensino de administração construído historicamente poderia ser dividido entre as Escolas de Negócios, e as Escolas de Economia & Negócios em Universidades. Enquanto as primeiras possuiriam características de maior proximidade aos interesses da empresa, formando gestores de elite, as segundas possuiriam mais proximidade com o ensino e a pesquisa. O interesse maior pelas creditações internacionais ocorreria por parte das Escolas de Negócios, em busca da visibilidade que as certificações proporcionam, o que geraria mais oportunidades de conexões, de atração de estudantes, e de retenção de professores.

Sánchez-Bayón e Trincado (2021) destacam que, a partir da década de 1990, as Escolas de Negócios passaram a buscar creditações internacionais. Entretanto, a investigação questiona se a implementação das creditações não tem gerado um efeito negativo sobre as Escolas de Negócios, levando a perda das suas características. A perspectiva de Sánchez-Bayón e Trincado (*ibid*) é de que as creditações têm tirado a flexibilidade das Escolas de Negócios, diminuindo sua capacidade de adaptação e inovação. Ademais, a manutenção da *triple crown* seria altamente onerosa para as escolas, tanto para a implementação quanto para a manutenção.

Outro aspecto mencionado por Sánchez-Bayón e Trincado (2021), é o papel da agência estatal de acreditação espanhola, *National Agency for Quality Assessment and Accreditation* (ANECA), que imporia as Escolas de Negócios critérios conflitantes com os critérios exigidos pelas agências acreditadoras não governamentais. Para Sánchez-Bayón e Trincado (*ibid*), o conflito entre as diversas demandas, das agências acreditadoras não governamentais, e agências acreditadoras governamentais, estariam impedindo que as Escolas de Negócios cumprissem adequadamente suas missões.

Em relação à problemática do produtivismo acadêmico, podemos perceber que as agências internacionais de acreditação têm ganhado importância, principalmente no contexto das universidades não públicas. As agências de acreditação na área de negócios se apresentam como uma forma de certificação, que agrega valor mercadológico às Escolas de Negócios. Por outro lado, as agências de acreditação públicas, como a Capes, no Brasil, e a ANECA, na Espanha, exercem pressão sobre todas as escolas, públicas ou privadas. Dessa forma, é importante compreender as diferenças entre os papéis desempenhados pelas agências acreditadoras, e, principalmente, as idiosincrasias que podem levar a assimilação indiscriminada de aspectos fortemente mercadológicos pelas agências acreditadoras públicas. Afetando negativamente o desenvolvimento de uma educação formativa de qualidade, e principalmente levando as escolas, os programas, e os cursos, a perderem as características que lhes tornam singulares. O que, por consequência, levaria a perda de inovação e criatividade, bases fundamentais para o exercício das atividades científicas e acadêmicas que tenham por enfoque o desenvolvimento de conhecimentos relevantes e contribuições sociais expressivas.

7.5 Sci-hub e a pirataria como antimercado

A criação da internet ocorreu durante as décadas de 1960-1970, entretanto, foi somente na década de 1990 que começou a tornar-se popular entre os usuários em geral. A melhoria na velocidade de transmissão de dados, e o avanço de processos de digitalização de informações, têm permitido desde então maior democratização de acesso ao conhecimento, muito embora, as desigualdades sociais ainda persistam. A expansão global do acesso ainda não chegou para aproximadamente 2,7 bilhões de pessoas no mundo (ONU, 2022), e, no Brasil, para 10% da população (Brasil, 2022).

Apesar das desigualdades ainda existentes, a internet já é uma realidade para a maior parte da população mundial, e tem causado transformações sociais importantes. De acordo com Vieira de Souza (2015), a internet e a globalização estão transformando a sociedade, ao permitir a troca quase instantânea de conhecimentos entre pessoas e grupos ao redor do mundo, possibilitando o intercâmbio entre diferentes culturas, e a criação de redes sociais. Especialmente em relação às redes sociais, a internet possibilitaria a

articulação e a auto-organizações de movimentos sociais civis capazes de causar forte impacto social.

Vieira de Souza (2015) destaca especialmente movimentos que visam a democratização do acesso ao conhecimento, como os movimentos de acesso aberto, Wikimedia, e *Software Livre*. Para Vieira de Souza (*ibid*), em um mundo que estaria atualmente vivendo na Era da Informação, no qual o conhecimento tem superado em valor a importância dos bens físicos, o acesso ao conhecimento é um aspecto fundamental para alcançarmos uma sociedade mais democrática.

Entretanto, da mesma forma que a internet e a globalização têm permitido o fortalecimento de movimentos de acesso livre ao conhecimento, também foram fundamentais para possibilitar a ascensão do mercado editorial em seu formato atual. De acordo com Shu *et al.* (2018), o mercado editorial somente alcançou seu *status* atual com a diminuição dos custos de distribuição e impressão dos periódicos, e os ganhos em escala, proporcionados pela digitalização e pela internet, que viabilizaram esse modelo de negócio. Ademais, a globalização permitiu a distribuição dos novos produtos baseados em subscrições para os mais diferentes países, transformando o mercado editorial científico-acadêmico em um mercado bilionário.

Os altos custos para acesso ao conhecimento especializado sob controle das corporações que dominam o mercado editorial, e toda a dinâmica que alimenta esse ciclo mercadológico, são aspectos centrais para a problemática do produtivismo acadêmico. Esse problema afeta especialmente países ditos periféricos, que possuem menos recursos financeiros livres para disponibilizar às universidades, e enfrentam dificuldades tanto para que seus pesquisadores alcancem maior inserção nas plataformas indexadoras internacionais, quanto para pagar as anuidades das subscrições de acesso cobradas pelas plataformas. Para termos uma estimativa quanto aos valores de acesso, de acordo com Bergstrom *et al.* (2014), as anuidades estimadas dos contratos de subscrição à plataforma Scopus, em 2009, eram de: U\$ 1.159.137,00 para universidades *research 1*; U\$ 366.771,00 para universidades *research 2*; e de U\$89.190 para *master's institutions*¹⁰.

¹⁰ As classificações são baseadas no *Carnegie Classification*, que considera, *research 1 – research extensive-universities*; *research 2 – research-intensive universities*; e *master's institutions* – concedem ao menos 50 títulos de mestrado por ano, e menos de 20 títulos de doutorado por ano (BERGSTROM *et al.*, 2014, p. 9426).

Dessa forma, para disponibilizar acesso aos periódicos sob controle das principais editoras internacionais, uma universidade precisaria desembolsar anualmente valores altíssimos, o que pode ser um grande problema para universidades de países ditos periféricos. Mesmo entre as universidades federais brasileiras, é comum que sejam escolhidas somente algumas bases para serem disponibilizadas aos estudantes. Nesse contexto, pesquisadores buscam caminhos alternativos para acessar artigos fechados, dos quais a pirataria surge como antimercado, permitindo acesso a maior parte dos trabalhos fechados por caminhos que burlam o sistema de propriedade intelectual das grandes editoras.

Apesar de não contar com a legitimidade de outros movimentos de luta pelo acesso ao conhecimento, como a Wikimedia e o *Software Livre* (Vieira de Souza, 2015), a pirataria é um fenômeno social com características organizacionais, incluindo princípios orientadores, que não pode ser ignorada quando tratamos dos aspectos mercadológicos no contexto do produtivismo acadêmico. Apesar da pirataria partir da infração de direitos autorais, ao examinar em detalhes as relações de poder inerentes às dinâmicas que envolvem a pirataria, e os dilemas éticos-sociais implicados, evidencia-se que existem questões legítimas adjacentes as reivindicações dos piratas, que precisam ser debatidas socialmente¹¹. Quando falamos de pirataria de artigos acadêmico-científicos, sem dúvida, a plataforma mais conhecida e polêmica é o Sci-hub, que disponibiliza artigos de acesso fechado e aberto, gratuitamente, para os pesquisadores. Dessa forma, a seguir procuraremos apresentar a plataforma do Sci-hub e seu papel nesse contexto.

O Sci-hub foi criado pela neurocientista cazaque Alexandra Elbakyan. Desde muito cedo, Elbakyan foi uma jovem-prodígio na área da computação, o que lhe abriu caminho para trabalhar na área da segurança da informação, em Moscou. Com o dinheiro que ganhou durante essa época, Elbakyan foi estudar na Universidade de Freiburg, na Alemanha, na qual integrou um projeto de estudos sobre interface cérebro-computador. Entretanto, ao retornar ao Cazaquistão para concluir sua graduação em neurociência, frustrada com as barreiras científicas que havia encontrado, e munida de suas habilidades de *hacking*, decidiu criar o Sci-hub, em 2011, quando tinha 22 anos de idade. Desde então,

¹¹ Durante a dissertação de mestrado, "Pirataria digital de audiovisuais no Brasil: Representações sociais e reflexões" (TRISTAO, 2020), procurei explorar esses dilemas ao investigar a pirataria de produtos cinematográficos. Apesar das diferenças entre os produtos cinematográficos e os produtos acadêmico-científicos, acredito que existem muitos aspectos comuns entre as situações examinadas.

Elbakyan concluiu seu mestrado na mesma linha de investigação sobre as possibilidades de interação cibernética entre o cérebro e o computador, mas precisou refugiar-se em uma universidade não revelada para realizar seu doutorado, pois após diversos processos movidos contra ela pelas grandes editoras acadêmico-científicas, corre o risco de extradição e prisão (BOHANNON, 2016).

De acordo com Bohannon (2016), atualmente o Sci-hub é acessado não somente por pesquisadores do Sul Global, mas também dos grandes centros desenvolvidos. As motivações para acessar trabalhos via Sci-hub são diversas, desde a comodidade, até ser a única forma de acesso disponível. A seguir apresentamos um quadro com os países ordenados em termos de número de requisições:

Quadro 14 – Países com mais requisições de trabalhos pelo Sci-hub em 2015.

Ordem	País de origem	Número de requisições
1	Irã	2.629.115
2	China	2.349.385
3	Índia	1.946.052
4	Rússia	945.588
5	Estados Unidos	714.082
6	Brasil	562.056
7	Egito	515.190
8	Tunísia	487.720
9	Indonésia	461.345
10	Marrocos	346.460

Fonte: Bohannon (2016)

De acordo com as informações públicas disponíveis na própria plataforma do Sci-hub (2024), seu objetivo consiste em “fornecer acesso gratuito e irrestrito a todo conhecimento científico”, e se considera como parte do Movimento *Open Access*, “o mais radical – e até agora mais bem-sucedido – em acesso aberto”. A principal justificativa apresentada é a de que os altos preços cobrados pelo mercado editorial para o acesso ao conhecimento científico não se justificariam. A plataforma se posiciona contra a estrutura oligopolista que se conformou no mercado de publicações científico-acadêmicas. Adicionalmente, afirma que os pesquisadores que desenvolvem as pesquisas não são remunerados pela cessão de seus direitos. E que o acesso livre ao conhecimento proporciona benefícios sociais expressivos, não somente de países pobres, mas de todos os lugares. Dentre esses, destaca a importância do Sci-hub para o desenvolvimento de pesquisas na área da Medicina.

Sobre os aspectos éticos inerentes à problemática da pirataria de artigos científicos, Lawson (2017) destaca alguns pontos no embate entre aqueles que consideram a pirataria como uma prática antiética e criminosa, e aqueles que consideram uma desobediência civil justificada. De acordo com Lawson (*ibid*), apesar da crescente visibilidade dos movimentos em defesa do *Open Access*, a maior parte dos artigos acadêmico-científicos ainda são de acesso fechado. E o custo para acessar esses trabalhos é alto para grande parte das pessoas no mundo.

Lawson (2017) reforça que a pirataria tem servido como força impulsionadora do desenvolvimento social e da criatividade, e menciona dois exemplos distintos, nos quais a pirataria teria desempenhado importante papel social: (a) a rejeição dos EUA ao direito intelectual britânico no pós-independência, que teria permitido o desenvolvimento da esfera pública e a transferência de conhecimentos entre diferentes esferas sociais no país; e (b) o movimento do *hip-hop*, gênero musical em parte se fortaleceu pelo meio utilizando *samplings*¹² ilegais de outras canções.

Outra distinção realizada por Lawson (2017) diz respeito à associação entre a pirataria e o roubo, que para o autor não seria adequada, uma vez que a violação de direitos autorais não subtrairia do proprietário original a posse do bem, mas criaria uma cópia perfeita sem incremento de custo marginal. Ademais, Lawson (*ibid*) afirma que no caso da pirataria de artigos científico-acadêmicos os piratas não estariam nem mesmo afetando possíveis receitas dos autores, pois os autores não receberiam nada pela cessão dos seus direitos.

Entretanto, Lawson (2017) afirma que é preciso considerar que o trabalho realizado pelas editoras não pode ser deslegitimado completamente, e que o universo acadêmico atribui valor ao trabalho realizado por essas entidades, caso contrário elas não usufruiriam do prestígio que possuem. Dessa forma, defende que se faz necessário acelerar o processo de mudança no modelo de negócio das grandes editoras em direção ao *Open Access*, como forma de mitigar os efeitos da pirataria. Entretanto, conforme enfatiza Lawson (2017, p. 27), “os departamentos legais das editoras comerciais não estão

¹² *Sampling* se refere à prática de utilizar trechos de gravações de áudio pré-existentes, muitas vezes de músicas já lançadas, e incorporá-los em uma nova composição.

comumente inclinados para esse tipo de especulação filosófica”, e, por consequência, Elbakyan tem sofrido perseguições judiciais em diversos países.

Dentre os diversos processos movidos contra o Sci-hub, destacam-se dois: (a) o processo movido pela Elsevier, em 2015, nos EUA, na qual o Sci-hub foi considerado culpado. Elbakyan foi condenada a pagar uma multa de U\$15 milhões, além da plataforma passar a ser bloqueada no país (Schiermeier, 2017). Elbakyan não compareceu a corte, mas alegou que o modelo de negócio das grandes editoras é ilegal, por ferir o artigo 27, da declaração da ONU, sobre o direito de acesso ao conhecimento e a ciência (Van der Sar, 2015). E, (b) o processo iniciado pela Elsevier, Wiley e a American Chemical Society, em 2020, na Índia, contra o Sci-hub, que ainda está em andamento. Em relação ao processo na corte de Deli, a linha principal de defesa do Sci-hub é o princípio de *fair use*, afirmando que os propósitos educacionais do compartilhamento de artigos científico-acadêmicos não poderiam ser enquadrados como infração de propriedade intelectual (Else, 2020).

Embora sites como o Sci-hub estejam sendo acessados por usuários residentes nos mais diversos países, para aqueles pertencentes ao Sul Global a plataforma desempenha papel mais relevante. Sobre esse aspecto, Luczaj e Holy-Luczaj (2020) investigam as estratégias adotadas para obter acesso aos artigos científico-acadêmico fechados necessários para suas pesquisas, por pesquisadores oriundos de países da Europa Central e do Leste Europeu. A partir de 100 entrevistas com pesquisadores visitantes de uma universidade polonesa, quatro estratégias principais foram identificadas: (a) utilizar somente materiais *open access*; (b) utilizar redes sociais e contato direto com autores para solicitar uma cópia do trabalho desejado; (c) solicitar o trabalho desejado para contatos que possuam acesso às plataformas pagas; (d) utilizar repositórios piratas.

Luczaj e Holy-Luczaj (2020) afirmam que aproximadamente 40% dos entrevistados utilizavam repositórios piratas, os demais não utilizavam por questões éticas, ou por falta de conhecimento tecnológico para acessar os repositórios. Entretanto, dentre os que utilizavam repositórios piratas, a infração de direitos autorais não foi considerada como uma falta grave, seja por considerarem que a falta de ética do modelo atual de negócio das grandes editoras antecede e é mais grave do que o problema da infração dos direitos autorais, seja por considerarem que se trata de uma infração que tem objetivos maiores voltados para o bem-comum.

Outro estudo posterior procura compreender de forma mais detalhada as estratégias para acessar trabalhos quando os pesquisadores não possuem acesso, e as motivações para utilizar ou não repositórios piratas. Segado-boj *et al.* (2022), realizaram um *survey* com 3304 pesquisadores, que contemplou diversas áreas, assim como diferentes regiões, e características sociodemográficas dentro do universo acadêmico.

Segado-Boj *et al.* (2022) identificam que as estratégias mais comuns para acessar artigos de acesso fechado são, em ordem: (1) procurar por uma versão aberta do trabalho; (2) solicitar a colegas da rede de contatos; (3) entrar em contato com os autores; (4) recorrer a repositórios piratas; (5) solicitar empréstimos interinstitucionais; e, (6) comprar o artigo com recursos próprios. Ou seja, a pirataria aparece somente como a quarta alternativa. Entretanto, a intensidade da utilização das plataformas piratas varia de acordo com aspectos sociodemográficos.

Segado-Boj *et al.* (2022) identificam que pesquisadores de países mais pobres recorrem mais a pirataria, do que pesquisadores de países ricos, e que a principal motivação é a falta de acesso. A idade e a posição acadêmica também apresentaram resultados significantes, inversamente proporcional, ou seja, quanto maior a idade do pesquisador e mais avançada sua posição dentro da universidade, menos propenso a utilizar repositórios piratas. Adicionalmente, Segado-Boj *et al.* (*ibid*) também identificaram que o comprometimento com o movimento *Open Access* não afeta negativamente a propensão para acessar repositórios piratas.

Com base na literatura que pudemos levantar nessa seção, alguns aspectos podem ser destacados como muito importantes no contexto do produtivismo acadêmico. Em primeiro lugar, a pirataria compartilha com o mercado editorial algo em comum, pois foi o processo de digitalização e a popularização da internet que viabilizaram a ascensão de ambos os modelos. Adicionalmente, podemos perceber que tanto a pirataria quanto o modelo de negócios do mercado científico-acadêmico possuem dilemas éticos, que podem ser debatidos a partir da díade legalidade-ética.

Embora existam diversas iniciativas que buscam legalmente torar o acesso ao conhecimento livre, não podemos deixar de considerar a relevância do fenômeno da pirataria no contexto social contemporâneo. Quando consideramos o dilema entre perceber a pirataria como um crime ou como um movimento de desobediência civil legítimo, estamos evocando a díade legalidade-ética, pois se de um lado ela é percebida

como uma ilegalidade, de outro é justificada em prol de um bem-comum. Esse dilema também é central para a problemática do produtivismo acadêmico, pois ao examinarmos a partir dessa mesma díade, legalidade-ética, o modelo de negócio das grandes editoras, o que temos é como se fosse um espelho da pirataria, a constatação de que talvez esse modelo de negócio seja legal, mas não ético.

Ressalva seja feita, é preciso realizar uma consideração sobre o papel desempenhado pelo mercado editorial, pois não podemos cair na tentação de simplificar o problema que enfrentamos, afirmando a situação atual que levou à ascensão dos grupos editoriais é fruto somente de interesses exploratórios, e que a abolição dessa estrutura a qualquer momento não traria impacto negativo para a ciência. Sem ignorar as motivações comerciais bilionárias das grandes editoras, e o desequilíbrio da estrutura oligopolista que se consolidou, precisamos considerar que sem alguma legitimidade quanto ao trabalho que executam, não teriam alcançado o prestígio que possuem. Dessa forma, para combater o produtivismo acadêmico, precisamos compreender qual lacuna, na forma como o conhecimento científico-acadêmico era produzido antes da ascensão das grandes editoras, permitiu que o mercado se tornasse o fiel depositário da confiança quanto à capacidade de avaliação da qualidade da produção científico-acadêmica.

A solução para o problema de acesso ao conhecimento não estará na adoção de posições simplificadoras, pois existem muitos problemas inerentes que precisam ser debatidos, seja quanto ao modelo de negócio estabelecido pelas grandes editoras, ou quanto à pirataria. A meu ver, parece que as soluções intermediárias, que buscam um caminho para legitimar o acesso livre ao conhecimento são um caminho mais promissor. Entretanto, não podemos desconsiderar o papel que cada uma dessas associações tem desempenhada em torno das questões que circundam o acesso ao conhecimento. Pois o resultado que advirá dessa dinâmica só poderá ser compreendido a partir das somatórias das forças e das fraquezas de todos esses modelos, e suas atuações, dentro do período histórico específico em que vivemos.

8 AVALIAÇÕES CAPES, UM FUTURO MAIS QUALITATIVO?

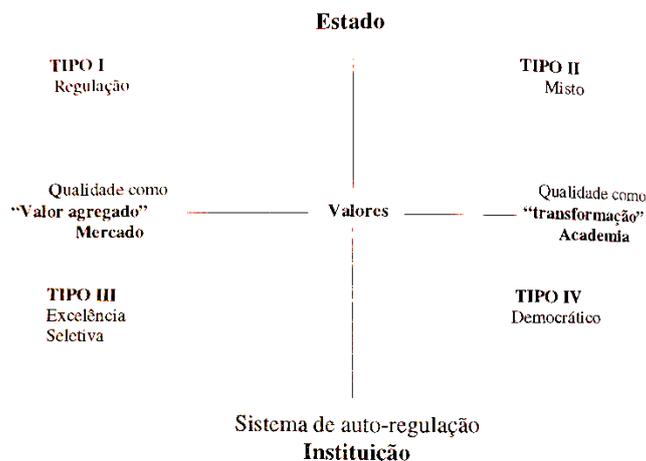
As avaliações da Capes estão situadas no cerne do produtivismo acadêmico no sistema de produção científica nacional. Conforme identificam Martins e Maccari (2016) as diretrizes da Capes influenciam diretamente nas políticas implementadas nos programas da área de Administração melhor avaliados, o que evidencia a centralidade da agência. Diversas críticas foram levantadas em relação à Capes, conforme apresentado na revisão integrativa de literatura. Entretanto, acreditamos que podemos traçar alguns aspectos complementares sobre as mudanças mais recentes sobre o sistema da Capes, especialmente sobre as possibilidades de um futuro mais qualitativo.

8.1 Modelos avaliativos educacionais para o ensino superior

Inicialmente buscamos apresentar algumas noções gerais sobre modelos avaliativos educacionais. Trata-se de uma menção importante, pois nos permitirá compreender como os modelos avaliativos atuais são influenciados pelo contexto político-econômico mais amplo. Ademais, também será subsídio para a proposição de ações concretas visando o combate do produtivismo acadêmico no sistema de produção científica nacional. Para essa breve exposição, tomamos como referência o modelo de Contera (2002), que é construído com base em Castrejón Díez (1997 *apud* Contera, *ibid*).

O modelo apresentado por Contera (2002) parece ser adequado para nossa investigação, pois permite situar as avaliações atuais do sistema de produção científica nacionais em um plano com base em características gerais, que se aproximam da base teórico-epistemológica da nossa pesquisa, especialmente em relação à problemática das racionalidades. Trata-se de um plano cartesiano, cujos eixos representariam polos de categorias consideradas importantes para a classificação dos modelos avaliativos. No eixo horizontal estão as categorias “mercado” e “academia”, que se referem aos objetivos formativos de cada instituição, respectivamente, agregar valor profissional aos estudantes, ou desenvolver os estudantes a partir de um sentido emancipatório. No eixo vertical estão as categorias “Estado” e “instituição”, que se referem a quem o processo de avaliação responde, respectivamente, aos objetivos dos governos nacionais, ou aos objetivos das instituições de ensino.

Figura 10 – Modelos de avaliação da qualidade da educação superior.



Fonte: Castrejón Diez (1997 *apud* Contera, 2002, p. 128).

A partir do estudo de Leite *et al.* (2005), que adota o mesmo modelo supracitado, dois modelos são apontados como principais, a saber: **democrático** e **regulação**. As características desses modelos são apresentadas no quadro a seguir:

Figura 11 – Modelos de avaliação da qualidade.

Tipo I REGULAÇÃO	Tipo IV DEMOCRÁTICO
PÓLOS TENSIONAIS	
1. Interesse técnico	1. Interesse emancipatório
2. Racionalidade instrumental	2. Racionalidade valorativa
3. Enfoque quantitativo	3. Enfoques quanti/qualitativos
4. "Accountability" ¹⁴	4. Responsabilidade social
5. Indicadores de rendimentos	5. Indicadores de qualidade
6. Avaliação com critério punitivo e de controle	6. Avaliação como aperfeiçoamento e transformação
7. Processos baseados em uma ética competitiva	7. Processos baseados na colaboração e participação
8. Avaliação "retroativa" e pontual	8. Avaliação "proativa" e permanente

Fonte: Contera (2002, p. 137)

O tipo de avaliação voltada para a **regulação**, de acordo com Contera (2002, p. 132), seria orientado por uma racionalidade instrumental, na qual predomina o interesse técnico. Dentro dessa concepção somente a eficácia e eficiência em alcançar resultados seriam importantes. Tratar-se-ia de um tipo de avaliação voltada para a prestação de contas do uso do orçamento concedido pelo "Estado avaliador", pautado por valores

próprios de mercado: competitividade, esforço individual, e produtividade. Adota enfoques predominantemente quantitativos, pois parte da mensuração entre custos-benefícios e/ou insumos-resultados. Posicionamento que fomenta o individualismo estratégico pelos docentes e discentes, como resposta às contingências cotidianas de seu ambiente de trabalho.

O tipo de avaliação considerado como **democrático**, de acordo com Contera (2002), é baseado na autorregulação, e na autoavaliação das instituições, tendo por base o interesse emancipatório da educação, em sentido amplo e humanista. Adota métodos que combinam o quantitativo e o qualitativo, voltados para compreender o quanto os professores praticam ou não em suas interações com estudantes os valores que os definem em seus papéis social de educadores. Procura identificar elementos constitutivos da matriz institucional, visando aperfeiçoar a instituição e a os docentes. Procura a construção colaborativa da instituição, por meio da participação democrática da comunidade.

Outro modelo para classificação dos tipos de avaliação da educação superior é apresentado por Verhine e Freitas (2012), o modelo é baseado no modelo de Contera (2002), que acabamos de apresentar, mas direciona o exame para os dois tipos predominantes, denominados: (a) centrado na melhoria institucional; e (b) centrado na regulação.

Sobre o modelo centrado na melhoria institucional, de acordo com Verhine e Freitas (2012, p. 25), tratar-se-ia de um modelo de avaliação interna, a partir de uma perspectiva autoavaliativa, dialogal, cujo objetivo é “a melhoria institucional, individual e coletiva através de práticas de colegialidade”. Sua necessidade reside na incapacidade das avaliações externas de garantir a qualidade da instituição ou a promoção da melhoria constante, orientada para a autonomia da instituição, baseada em valores próprios da academia, como: “o interesse na produção de conhecimento; a pertinência social do conhecimento; a participação e autonomia institucional e docente”. Portanto, trata-se de um contraponto a heteronomia exercida pelo Estado. Ademais, não possui uma forma única, pois depende das características de cada instituição.

Sobre o modelo centrado na regulação, de acordo com Verhine e Freitas (2012), tratar-se-ia de um modelo de avaliação externa. Sua necessidade reside no crescente protagonismo da educação como um elemento crucial para a competitividade dos países,

na ampliação do número de vagas, e na busca por critérios para distribuição de recursos públicos. O papel desse modelo de avaliação seria o de identificar e corrigir perturbações, assim como verificar se as diretrizes estabelecidas no contexto nacional estão sendo cumpridas. Por serem avaliações de larga escala, precisam de indicadores objetivos e mensuráveis, para que possam ser utilizados para efeitos de comparação.

Verhine e Freitas (2012) defendem que os dois modelos avaliativos, centrado na melhoria institucional (interna), e centrado na regulação (externa) são importantes, e precisam atuar em conjunto, pois cada um desempenha um papel relevante para a qualidade da educação.

No contexto do produtivismo acadêmico, parece claro que o sistema avaliativo predominante atualmente é o externo, baseado em estruturas estatais e mercadológicas, que servem tanto para direcionar o rumo do desenvolvimento da formação e das pesquisas em instituições, quanto para estabelecer critérios para a distribuição de recursos. Mesmo considerando que o modelo de avaliação atual está de acordo com as características de uma avaliação centrada na regulação, existem diversas melhorias ainda a serem feitas no modelo atual. Entretanto, o que se torna mais problemático é a falta de avaliações internas adequadas que poderiam tornar-se uma contraposição às pressões externas. Ao que parece, a falta de um enfoque expressivo na melhoria institucional contínua, a partir de valores propriamente científicos, acaba potencializando as consequências negativas do produtivismo acadêmico.

Nas próximas seções procuraremos explorar a avaliação Capes de programas de pós-graduação e de periódicos, por considerarmos que as diretrizes dessas avaliações possuem influência direta sobre o sistema de produção científica nacional no contexto do produtivismo acadêmico.

8.2 Avaliação Capes dos cursos de programas de pós-graduação

Conforme apontamos na seção anterior, com base nas críticas identificadas em relação às avaliações da Capes durante a revisão integrativa de literatura, e com base nos modelos avaliativos mencionados, podemos afirmar que o modelo avaliativo

predominante atualmente nas pós-graduações brasileiras é predominantemente regulatório. Entretanto, apesar das práticas produtivistas não terem diminuído nos últimos anos, faz-se necessário mencionar as modificações que estariam em curso, e que poderiam estar direcionando o sistema avaliativo em direção a um modelo mais democrático, com enfoque na melhoria institucional.

Embora as avaliações da Capes tenham sido alvo de muitas críticas, precisamos considerar que ele também trouxe avanços em alguns aspectos. Vosegerau (2017) destaca que importantes aspectos da pós-graduação só foram pacificados pelas avaliações da Capes (ver Macedo, 2015; Kuhlmann, 2015; Bianchetti; Valle; Pereira, 2015 *apud* Vosgerau, 2017). O autor destaca alguns exemplos de regulações que se demonstraram relevantes para a pós-graduação brasileira, como: a duração máxima dos cursos de pós-graduação; maior controle de desistências e abandono de cursos; melhor contorno das pesquisas; aprimoramento das orientações; realização de pesquisas interinstitucionais; aplicação de novas tecnologias de coleta de dados; relacionamento mais orgânico entre graduação e pós-graduação; e aumento da transparência diante do financiamento público na ciência.

Alcadipani (2011a) também pondera que, antes do modelo produtivista, a academia vivia sob o império da cátedra, no qual alguns poucos professores detinham um poder desproporcional, tornando muito difícil a renovação e o surgimento de novas ideias. Portanto, a crítica ao modelo atual não seria o desejo de retorno ao antigo modelo, pois não restariam dúvidas de que os pesquisadores precisam publicizar o que fazem.

Dessa forma, as críticas ao produtivismo são necessárias, mas visando melhorar as instituições, para que as universidades possam produzir ciência de qualidade, com processos que respeitem suas características e valores, que respeitem as pessoas que estão envolvidas de alguma forma com as universidades, e a sociedade em geral.

A seguir procuraremos explorar em maiores detalhes algumas das modificações mais recentes no sistema de avaliação da Capes, com ênfase em compreender as características que podem agregar maior valor qualitativo às avaliações, e aquelas que reforçam o produtivismo acadêmico. Embora as diretrizes da Capes ofereçam uma base

geral para todas as áreas¹³, os detalhes específicos são definidos a partir de grupos de trabalhos específicos. Por essa razão, escolhemos para examinar a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, definida no quadriênio 2017-2020.

A avaliação do quadriênio 2017-2020 trouxe modificações expressivas em comparação aos períodos anteriores, nos quais poucas mudanças foram implementadas. Entre 2007 e 2016, os quesitos avaliados permaneceram os mesmos: (1) Programa; (2) Corpo docente; (3) Corpo discente; (4) Produção intelectual; (5) Inserção social. Durante esse período, somente dois novos aspectos avaliativos foram acrescentados, ambos no triênio 2010-2012: (item 2.5) participação de docentes em eventos alinhados com sua área de atuação; e, (item 3.5) apresentação de egressos em eventos alinhados à proposta do programa. Também ocorreram melhorias nos detalhamentos dos aspectos avaliativos, que explicam a forma como cada item deve ser avaliado (CAPES, 2009; 2013; 2016)

Entretanto, o modelo de avaliação apresentado para o quadriênio 2017-2020 traz mudanças relevantes¹⁴. Em primeiro lugar, a ficha de avaliação passa a ser composta de três quesitos, com pesos iguais: (1) Programa; (2) Formação; e (3) Impacto. É importante notar que o quesito “programa” passa a ter peso considerável, enquanto nas avaliações anteriores possuía peso nulo. Em segundo lugar, a formação e o impacto se tornam aspectos centrais da avaliação. Apesar da grande maioria dos novos aspectos avaliativos que compõem os novos quesitos serem reformulações e/ou agrupamentos dos aspectos presentes nos modelos anteriores, a denominação dos quesitos exerce um efeito simbólico, sugerindo um tratamento diferenciado para os aspectos da formação e do impacto. Nesse sentido, a denominação “formação” para o segundo quesito pode ser uma resposta às críticas que apontavam para a negligência da dimensão da formação didático-pedagógica. Em terceiro lugar, surge ao menos um aspecto expressivamente novo: a autoavaliação (CAPES, 2020).

Quando se examinam o detalhamento dos itens do novo modelo de avaliação, comparativamente com os modelos anteriores, identifica-se que existe uma tendência a incentivar-se cada vez mais a integração do programa, entre linhas, professores, projetos,

¹³ É preciso considerar que as áreas possuem certa autonomia para determinar como cada aspecto do modelo será avaliado, de forma que, comparando os detalhamentos internos aos aspectos entre as diferentes áreas existem diferenças significativas.

¹⁴ Uma comparação mais detalhada de como a estrutura da avaliação se modificou do modelo antigo para o novo modelo, foi disponibilizada no **Apêndice A** da pesquisa.

etc. Ao considerar essa tendência, expressa no detalhamento de diversos aspectos da avaliação, junto ao novo aspecto da autoavaliação, parece estar implícita a sugestão de que a avaliação Capes deve caminhar para uma maior descentralização no futuro, na qual possivelmente as características especiais e singulares dos programas poderão ser um diferencial.

Apesar das inovações apresentadas, é importante destacar que algumas fragilidades permanecem. Os mecanismos voltados para garantir o desenvolvimento de pesquisas de melhor qualidade são escassos, com pouca valorização de processos voltados para a melhoria das pesquisas, como a participação dos pesquisadores como avaliadores para periódicos e eventos. Essa fragilidade se torna mais relevante quando consideramos que atualmente os periódicos e os eventos científicos são os principais meios para qualificação dos resultados de uma pesquisa. Esse aspecto demonstra uma grave contradição do sistema de avaliação da Capes, pois, ao mesmo tempo em que delega a avaliação qualitativa aos veículos de comunicação científica, concede pouco peso às contribuições dos professores e estudantes aos veículos de comunicação científica. Pelo pouco peso que essas contribuições têm para o sistema de avaliação dos programas, docentes e discentes acabam considerando esse tipo de atividade um fardo. Entretanto, quando consideramos que praticamente toda a avaliação qualitativa da produção científica é feita por esses veículos, estamos esvaziando justamente os processos que garantiriam a melhoria qualitativa das pesquisas, e impulsionando ainda mais o produtivismo acadêmico.

Esse problema é debatido por Patrus *et al.* (2015, p. 3), que enfatiza que o produtivismo acadêmico estaria colocando em perigo a solidariedade acadêmica, compreendida como “um compromisso entre professores de pós-graduação que, voluntariamente, aceitam dedicar o seu tempo para a avaliação de produtos da atividade de um programa de graduação”, como na avaliação de artigos para periódicos, na participação em bancas examinadoras, na avaliação de projetos submetidos às agências de fomento, na avaliação de listas e revistas para compor o *Qualis*, na avaliação de programas de pós-graduação, na participação da editoria de revistas, na coordenação de cursos, na participação de associações, *etc.* O novo modelo para o quadriênio de 2017-2020 não corrige esse problema, pois o sistema de avaliação continua valorizando principalmente os produtos da atividade científica, e pouco os processos, ou as atividades-

meio que garantem a qualidade científica. É verdade que Patrus *et al.* (*ibid*) questionam se o caminho seria efetivamente incluir esses critérios no sistema de avaliação, em referência à pesquisa de Rosa (2008 *apud* PATRUS *et al.*, 2015). Entretanto, ao que me parece a não inclusão acaba gerando mais prejuízos, pois essas atividades acabam invisibilizadas, levando docentes e discentes a evitar o engajamento necessário para garantir a qualidade das pesquisas científicas.

A valorização da autoavaliação no novo modelo de avaliação de programas da Capes parece ser um dos aspectos mais expressivos. Trata-se justamente de uma ferramenta para contrapor-se ao aspecto regulador da avaliação externa, enfatizando a heterogeneidade das instituições, e as possibilidades de contribuição singular que cada uma pode oferecer para a sociedade. Entretanto, para que se demonstre satisfatória, precisa orientar-se também por fatores internos às instituições, que somente podem ser identificados nas suas particularidades. A simples replicação dos critérios das avaliações externas, não é suficiente para cumprir o papel da autoavaliação, ao contrário, caso essa seja a perspectiva adotada, são grandes as chances de que sirva como uma ferramenta para potencializar o produtivismo acadêmico.

De acordo com Leite *et al.* (2020), a nova agenda da avaliação Capes é resultado da contribuição de pesquisadores com base em referências do que tem sido praticado no mundo em termos de avaliação, que inclui um foco maior na formação dos pesquisadores, e a autoavaliação (avaliação interna), como estratégia complementar à avaliação externa.

Para Leite *et al.* (2020) a avaliação, tal como a educação, é um ato político que interfere na vida dos avaliados, sejam eles processos, cursos, instituições, programas, ou políticas públicas. Entretanto, a avaliação da Capes tem sofrido diversas críticas pela valorização de indicadores nem sempre aceitos ou vistos como mais adequados, utilizados para a criação de *rankings*, e que teriam como efeito colateral estimular o produtivismo, a competitividade, e comportamentos individualistas, que prejudicariam o desenvolvimento dos programas de pós-graduação.

Apesar dos problemas identificados, Leite *et al.* (2020) consideram que a avaliação é um instrumento fundamental para que a universidade brasileira consiga dar respostas as crescentes demandas sociais, em termos de números e exigências. Entretanto, o modelo de avaliação adotado pela Capes até então teria valorizado muito os aspectos reguladores, examinando os indicadores *post-facto*, vinculando a avaliação à distribuição

de recursos, e favorecendo os *rankings*, deixando-se perder as especificidades locais de cada programa, e o aspecto formativo da pós-graduação.

Portanto, de acordo com Leite *et al.* (2020), a autoavaliação, como processo autogerido pelas comunidades, visaria aumentar o protagonismo dos atores locais, a partir da construção democrática dos processos avaliativos do programa, reflexão sobre os resultados obtidos, sensibilização da comunidade, e melhoria contínua dos programas. Resultando em “conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico” (Leite *et al.*, 2020, p. 343).

Entretanto, para Leite *et al.* (2020) seria importante considerar que a autoavaliação sozinha não seria capaz de modificar as realidades dos programas, somente o coletivo será capaz de tornar a autoavaliação uma ferramenta de mudança e transformação, refletindo as escolhas de cada programa.

Adquirir a titularidade da avaliação outorgada pela legislação tem sido a norma a qual se aceita com facilidade, porém, obter a titularidade da avaliação se conquista. É preciso domínio sobre a avaliação, saber o que o programa “é” e o que “quer ser”. Inclui refletir sobre a ciência que é produzida no programa de pós-graduação e o sentido e finalidades dessa ciência para o hoje e o futuro. A autoavaliação parte do pressuposto que se sabe, reconhece e avalia a pesquisa e o conhecimento produzido em contexto. Busca a melhoria, a apreciação do trabalho multidimensional que vem sendo feito em cada programa de pós-graduação (Leite *et al.*, 2020, p. 347-348)

Dessa forma, podemos considerar que o aspecto da autoavaliação abre uma oportunidade para que os programas possam afirmar suas próprias identidades, com base na construção democrática dos procedimentos avaliativos internos. Entretanto, trata-se de um instrumento cujos resultados poderão ser bons ou irrelevantes de acordo com a participação democrática e engajamento da comunidade em seu desenvolvimento.

8.3 Avaliação Capes Qualis Periódicos.

O Qualis Periódicos é uma lista ranqueada dos periódicos que publicaram artigos de pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação no Brasil. A primeira versão do Qualis teria sido introduzida, em 1998, de acordo com Andrade e Galembeck (2009), e classificava os periódicos quanto ao âmbito de circulação (local, nacional, e

internacional) e à qualidade (A, B, ou C), por área de avaliação. Para Barata (2016), a criação do Qualis respondia às transformações no próprio sistema de avaliação das pós-graduações, que anteriormente consideravam somente a quantidade de artigos publicados, mas que, em vista do aumento no volume de publicações, precisou definir critérios para separar os trabalhos por qualidade.

O primeiro modelo do Qualis Periódicos foi utilizado durante dez anos, de acordo com Barata (2016), entretanto, durante a avaliação trienal 2005-2007, chegou-se à conclusão de que o modelo estava tornando-se incapaz de discriminar a qualidade entre os diferentes periódicos. Dessa forma, o sistema passou por modificações nos triênios de 2005-2007, de 2008-2010, levando à criação de subdivisões nos estratos A e B de avaliação, e atribuíram conceito nulo ao estrato C. Além disso, implementou-se um limite para o número de periódicos que poderiam ser classificados nos estratos, 20% do total para A1+A2, e 50% do total para A1+A2+B1 (Andrade; Galembeck, 2009).

É importante destacar que o Qualis Periódicos é sempre divulgado retroativamente, dessa forma, o último Qualis Periódicos oficial remete ao quadriênio 2013-2016. Dentro da periodicidade proposta para as avaliações da Capes, uma nova lista dos Qualis Periódicos deveria ser divulgada para o quadriênio 2017-2020. Entretanto, diversas turbulências atingiram a Capes durante o período, inclusive a judicialização da avaliação. Dessa forma, a maioria dos artigos sobre o Qualis Periódicos se referem aos critérios adotados oficialmente até o quadriênio 2013-2016, que já eram alvos de fortes críticas por parte da academia.

Apesar das constantes críticas ao peso dos indicadores de impacto na avaliação do Qualis Periódicos, ao que parece, no novo modelo que avaliará os periódicos do quadriênio 2017-2020, que teve sua divulgação atrasada devido às diversas turbulências que a Capes tem enfrentado, a valorização dos indicadores de impacto internacionais será intensificada ainda mais. A seguir apresentamos uma síntese da linha do tempo das tratativas do novo modelo:

Quadro 15 – Linha do tempo novo Qualis Referência.

Datas	Eventos
Junho de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Ofício Circular nº 7/2019-DAV/CAPES. Menciona que ações estariam sendo conduzidas para o aprimoramento do modelo de avaliação, e cita o Qualis Referência; • (manifesto) Carta-manifesto de coordenadores de programas de pós-graduação e presidentes de associações científicas das áreas do conhecimento reunidas no colégio de humanidades da Capes.
Julho de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Vazam as classificações do Qualis Referência; • Documentos de área são publicados adotando em parte os critérios do Qualis Referência.
Setembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • (manifesto) Manifesto sobre o novo Qualis 2020 – Ciência em Risco.
Novembro de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • (manifesto) Carta de Porto Alegre: Fórum de Editores de Periódicos Científicos da área de Educação Física.
Maio de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de aprimoramento da avaliação da pós-graduação brasileira para o quadriênio 2021-2024 - modelo multidimensional. Propõe o fim do Qualis para o próximo período avaliativo.
Julho de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da pesquisa em humanidades. Documento aponta dificuldades da avaliação de periódicos em humanidades; • Ofício Circular nº 31/2020-GAB/PR/CAPES - Deliberações da 1ª Reunião Extraordinária do CTC-ES. Apresenta as principais características do Qualis Referência.
Setembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Ofício Circular nº 35/2020-GAB/PR/CAPES – Deliberações da 197ª reunião do CTC-ES. Confirma-se a nova divisão do Qualis Periódicos em 8 estratos; • Critérios Gerais e Princípios do Modelo de Qualis Referência – DAV. Documento detalha os procedimentos do Qualis Referência.
Outubro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Ofício Circular nº 45/2020-GAB/PR/CAPES – Deliberações da 198ª reunião do CTC-ES. O Qualis Referência é aprovado; • (manifesto) Carta do Colégio das Humanidades ao Presidente da CAPES.
Novembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Ofício Circular nº 44/2020-GAB/PR/CAPES – Deliberações da 199ª Reunião do CTC-ES. Informa-se o recebimento da carta elaborada por 14 áreas do Colégio de Humanidades com reivindicações sobre o Qualis Referência, notadamente a questão do idioma das publicações; • Ofício Anped-177/2020. Recurso da decisão do CTC-ES, em sua 198ª reunião, no que se refere aos critérios gerais e princípios do modelo de Qualis Referência.
Dezembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • (manifesto) Subsídios para análise dos padrões de citação científica nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras e Artes; • Ofício Circular nº 49/2020-GAB/PR/CAPES. Deliberações da 200ª Reunião do CTC-ES. Destaca a indefinição sobre a questão do idioma levantada pelo Colégio de Humanidades; • (manifesto) Manifesto de Editores de Periódicos Científicos Vinculados ao GT-09 - Por uma avaliação de periódicos pautada nos interesses soberanos da maioria da população brasileira; • Ofício Circular nº 50/2020-GAB/PR/CAPES - Deliberações 201ª Reunião do CTC-ES. Abre a possibilidade de áreas das Humanidades criarem subáreas por idioma/região dos periódicos.
Setembro de 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Portaria n. 145, de 10 de setembro de 2021. Disposições gerais sobre o Qualis Periódicos; • (manifesto) Carta Aberta, à Presidente da CAPES, Professora Claudia Queda de Toledo, ao Conselho Superior – CAPES; • Portaria n. 146, de 15 de setembro de 2021. Destitui o CTC-ES determinando a regularização da sua composição.

Outubro de 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Ação Civil Pública do Ministério Público Federal contra a avaliação Quadrienal da CAPES e liminar suspendendo a avaliação.
-----------------	--

Fonte: Compilado a partir de (Sousa, 2021; Vida Acadêmica, 2021)

Conforme podemos identificar na linha do tempo apresentada no quadro acima, em setembro de 2020, foi apresentado um documento com os principais critérios do novo Qualis Referência, denominado Critérios Gerais e Princípios do Modelo de Qualis Referência (Dav, 2020 *apud* Sousa, 2021), sintetizados a seguir:

- a) Área-mãe: cada periódico receberá somente uma classificação, com base na área em que tiver a maioria das publicações >50%, durante o período de 2013-2019;
- b) Área-irmã: quando nenhuma área for predominante >50%, serão classificadas até três áreas-irmãs, de forma que juntas somem a maioria das publicações (área 1 + área 2 + área 3) > 50%;
- c) Bases e indicadores bibliométricos utilizados: Citescor e percentis (Scopus); JCR e percentis (Web of Science); e índices h (Google Scholar); outras bases podem ser consideradas, para ajustes;
- d) Modo de agrupamento QR1: adotam o Citescor e o JCR como principais indicadores, os índices h podem ser utilizados para periódicos que não possuam os indicadores principais, entretanto, podem ser limitados a estratos específicos;
- e) Modo de agrupamento QR2: adota somente os índices h. Para esse modo também será facultada a subdivisão por áreas do conhecimento, idioma, e região.

Também podemos observar que a tramitação do novo Qualis Referência gerou muitas reações da academia. O Colégio de Humanidades divulgou dois documentos, o primeiro com críticas gerais a respeito do novo Qualis, reiterando problemas já apontados por diversos pesquisadores em relação à adoção dos indicadores de impacto como parâmetro principal para a avaliação dos periódicos nacionais, assim como a relação espúria que se estabelece entre o investimento público e o controle dos indexadores adotados por empresas privadas (Autoria Coletiva, 2020 *apud* Sousa, 2021); o segundo apresenta reivindicações mais específicas, como o cumprimento de acordos realizados no âmbito das reuniões com o CTC-ES e recomendações realizadas pelo GT Qualis de Humanidades, que incluem: a possibilidade de utilização de bases próprias da área; a

possibilidade de subáreas por idioma e região; e a possibilidade de um modo de agrupamento alternativo denominado QR3, que seria um modelo híbrido entre o QR1 e o QR2 (Autoria Coletiva, 2020b *apud* Sousa, 2021). Os questionamentos mais práticos do segundo documento do Colégio de Humanidades foram parcialmente atendidos, sendo rejeitada a possibilidade do modo QR3. Entretanto, as questões mais relevantes, como a relação que se estabelece entre a produção de conhecimento pelas instituições de educação públicas, e a apropriação desse conhecimento por empresas privadas, foi ignorada.

O Manifesto sobre o Novo Qualis 2020 – Ciência em Risco, assinado pelo PGCIN (UFSC), PPGInfo (UDESC), e pesquisadores da Ciência da Informação (Muriel-Torrado *et al.*, 2019), também reforça as críticas à adoção dos indicadores de impacto internacionais para avaliar a produção científica dos pesquisadores brasileiros, assim como a crítica de que esse modelo estaria forçando a cessão dos direitos de publicação de pesquisas brasileiras a editoras internacionais altamente lucrativas, sem nenhuma contrapartida para editoras internacionais altamente lucrativas, além de desprestigiar outros indexadores, alguns deles desenvolvidos no Brasil e na América Latina, que conseguiram reconhecimento internacional, dentre eles, DOAJ, Latindex, Redalyc e SciELO.

Outra manifestação partiu dos coordenadores de diversas áreas da Capes, questionando a falta de transparência nas ações da Capes e do CTC-ES, que incluíam atrasos nos prazos estipulados para o período avaliativo, a falta de divulgação de uma agenda, a ilegalidade na nomeação dos membros do CTC-ES, e, portanto, de documentos aprovados pelo grupo durante o período (Autoria Coletiva, 2021 *apud* Sousa, 2021).

Críticas contundentes também partiram de grupos de editores de periódicos científicos. O fórum de editores de periódicos científicos da área de Educação Física divulgou a “Carta de Porto Alegre” (Autoria Coletiva, 2020a). Nela enfatizam a centralidade dos periódicos nacionais para a produção científica, como veículos de comunicação, diálogo, contraponto entre visões, e arena para o debate de ideias e evidências. Os editores defendem que o fórum se torne permanente, como forma de articulação para superar os problemas que os periódicos brasileiros estão enfrentando, e propõem quatro frentes de atuação: a) escassez de recursos: criticam as exigências apresentadas nos editais para fomento de periódicos que exigem a indexação nas bases

internacionais, defendendo que isso fere o espírito do periodismo brasileiro, de acesso livre e universal aos artigos científicos. Além disso, enfatizam que a política de avaliação da Capes cria uma relação direta entre produção científica e qualidade do programa, mas não estimula o desenvolvimento dos periódicos nacionais, ao contrário, coloca-os em risco de extinção; b) necessidade de valorização da língua portuguesa na divulgação científica: destacam que uma publicação científica expressa uma forma de ver o mundo, de tratar os problemas que fazem sentido para uma determinada comunidade, historicamente e culturalmente situadas; c) o periodismo científico como parte da formação: reiteram a necessidade da participação dos pesquisadores na organização e na avaliação de trabalhos científicos, afirmando que são atividades que não se resumem a meros processos de triagem mecânica, mas de atividade do próprio fazer científico; d) a necessidade de uma avaliação que contemple a diversidade dos periódicos: defendem que a área da Educação Física é interdisciplinar, relacionando-se com a biodinâmica, os fatores socioculturais, e com a pedagogia. Essa diversidade de olhares estaria em perigo com o novo modelo, pois levaria os pesquisadores a buscarem publicar em apenas algumas revistas que oferecessem maior pontuação.

Os editores de periódicos da área de educação, vinculados ao GT-09 “Trabalho e Educação, da ANPEd, também lançam um manifesto intitulado “Por uma avaliação de periódicos pautada nos interesses soberanos da maioria da população brasileira” (Autoria Coletiva, 2020b), no documento questionam a falta de consulta aos editores de periódicos para a formulação do novo modelo de avaliação, e criticam o método de avaliação dos índices h, que incentivava a competitividade por meio da popularidade dos produtos científicos, mas não incentivaria a melhoria contínua dos periódicos, por meio de diagnósticos das dificuldades e propostas de superação dos problemas, visando garantir melhor qualidade editorial, efetivo impacto social, e maior visibilidade internacional. Também apontam que esse novo modelo coloca em risco valores que sempre nortearam os periódicos nacionais de Educação, como: democratização do acesso livre e gratuito ao conhecimento científico; rigor acadêmico e o compromisso político com a educação pública, gratuita, e de qualidade; e o impacto social de suas publicações junto aos movimentos sociais e às práticas profissionais críticas e transformadoras.

O novo modelo de avaliação Qualis Referência segue sendo fonte de polêmica, especialmente nas áreas das Humanidades. Tomando como exemplo o exame dos

Relatórios do Qualis Periódicos da área de Educação (CAPES, 2019b), e de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2019a), verifica-se que o modelo Qualis Referência proposto pela DAV está sendo adotado somente de forma parcial. Entretanto, enquanto a área da Educação preserva mais critérios qualitativos, a área da Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, realiza sua estratificação somente a partir de critérios quantitativos.

9 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado para a apresentação dos resultados da etapa empírica da tese, que consistiu em entrevistas individuais semiestruturadas e de dois grupos focais. As entrevistas ocorreram predominantemente com doutorandos, entretanto, algumas exceções foram abertas para estudantes que haviam recém terminado o doutorado, ou que haviam abandonado o doutorado recentemente. Os grupos focais também foram formados predominantemente por doutorandos, entretanto, alguns mestrandos também foram aceitos no grupo, em consequência do interesse em participar, e por considerarem que possuíam experiências e contribuições relevantes para a temática investigada.

A estruturação desse capítulo foi baseada no que acreditamos estar adequado dentro de uma perspectiva metodológica e teórica da teoria das representações sociais. Como se segue, em primeiro lugar, apresentamos uma síntese das entrevistas individuais, que se situam no campo da individualidade de cada entrevistado, ou seja, em um dos polos da díade indivíduo-sociedade, que em constante tensão geram as representações sociais. Em segundo e terceiro lugares, apresentamos a síntese dos grupos focais e a interpretação das representações sociais, que se situam no outro polo, no campo do grupo, como representantes de uma parte da sociedade de interesse da nossa pesquisa.

Na primeira parte, das entrevistas individuais, procurei apresentar uma síntese do que cada entrevistado relatou, considerando somente aquilo de mais relevante para a problemática em investigação, o produtivismo acadêmico. Trata-se de relatar histórias individuais sobre os desafios da pós-graduação. Embora, na referida seção do capítulo, tenha tentado não colocar minhas próprias interpretações, para que o relato individual fosse apresentado da forma mais original possível, é preciso reconhecer que a própria formulação de perguntas, desenvolvidas a partir do que julguei relevante desbravar nas entrevistas, com base em recortes de toda a bibliografia sobre o produtivismo acadêmico que compôs minhas leituras prévias, já é por si mesma uma forma de interpretação do problema, que direciona o relato dos entrevistados aos aspectos que considerei mais relevantes para a problemática. Além disso, a seleção dos trechos que compõem cada uma das sínteses também é uma escolha minha, de forma que é também interpretativa. Essa seleção de trechos também anuncia o que está por vir na terceira seção, na qual de fato procuro apresentar as representações sociais, essas sim frutos da ativa comparação entre

as falas dos entrevistados, e interpretação das falas em diálogo com a bibliografia sobre o produtivismo acadêmico.

Dessa forma, na segunda seção e na terceira seção é que as representações sociais de fato começam a consolidar-se, especialmente na terceira seção, que foi denominada efetivamente de representações sociais dos pós-graduandos em relação ao produtivismo acadêmico. Por fim, cabe ainda destacar que nem as representações sociais são exclusivamente sociais, pois as individualidades dos entrevistados são partes do todo das representações sociais apresentadas, sem as quais o todo não existe por si só, e nem as entrevistas individuais são exclusivamente individuais, pois as influências sociais já estão ali presentes, o que se percebe, por exemplo, nas afinidades das falas entre os diversos entrevistados, que dificilmente surgiriam sem que existisse um conjunto de ideias ou pressupostos que são compartilhados socialmente, e que viabilizam os posicionamentos individuais.

9.1 Entrevistas individuais

Nas próximas subseções serão apresentadas as sínteses dos relatos das entrevistas individuais. Todos os nomes foram substituídos, e informações sensíveis foram omitidas, para preservar o anonimado dos entrevistados.

9.1.1 Carlos

Carlos (2022) teve uma trajetória difícil até o doutorado, por ter uma infância de origem humilde, por ser gay, e filho de mãe solteira, conta que em sua família a maioria das pessoas não havia ido além do ensino primário nos estudos, e por isso, apesar de sua mãe ter feito os melhores esforços para que estudasse, esperava-se dele somente um mínimo de formação, e que depois fosse para o mercado de trabalho.

Entretanto, Carlos (2022) relata que enxergava na educação oportunidades para melhorar de vida, relata:

[...] ela [mãe] me ofereceu o que ela pôde de estudos, no melhor colégio que ela pôde, mas ela tinha um certo teto que eu deveria estudar, até o mínimo que eu precisasse, e depois deveria trabalhar, porque pobre não pode viajar, pobre

não pode enriquecer, pobre não precisa ficar sonhando com estudar, porque na família ninguém tinha passado sequer do primário. Então ela achava que eu tinha que trabalhar, porque como a gente era pobre, não tinha outra forma de ascensão social. E com o passar do tempo eu fui vendo até na própria escola onde eu estudava, que sim, que se eu estudasse bastante, que se eu me dedicasse aos estudos, eu poderia melhorar de vida, que eu poderia enriquecer, tanto que na minha família eu sou o único que tem mestrado, único que tem doutorado, único que viajou para fora do país, para mais de um continente diferente, enfim. E tudo isso porque eu fui sempre aprendendo, estudando, crescendo fazendo cursos, toda a minha vida, cada fase da minha vida, tem um foco diferente no estudo, mas eu sempre estive estudando alguma coisa, ou para trabalhar em restaurante, ou para trabalhar em confeitaria, ou para abrir um café, sempre fazendo um curso de alguma coisa. Então, particularmente a educação ela me fez ascender socialmente, e fez com que eu pudesse transitar entre uma classe social, e outra. Claro que não fui para a classe A ainda, mas eu já saí de uma classe que poderia chamar de D, e cheguei na C, na B, então essa ascensão social certamente é, sem a menor sombra de dúvidas, devido à educação, foi devido eu ter estudado bastante (Carlos, 2022)

Carlos (2022) afirma que vê a educação, exercendo esse papel de criar oportunidades para melhorar a vida das pessoas, e destaca o trabalho de colegas que desenvolvem projetos voltados para inserção profissional de pessoas marginalizadas socialmente.

Atualmente, Carlos (2022), além de cursar o doutorado em Administração, leciona em programas profissionalizantes e para o ensino médio, e, em algumas oportunidades, também lecionou para o ensino superior, que é sua meta principal de carreira. Carlos (*ibid*) também possui outras formações complementares, como um curso de gastronomia, e um MBA. Entretanto, sua jornada para chegar até aqui não foi fácil.

Carlos (2022) afirma que não sofreu barreiras na academia por ser gay ou por suas origens humildes, entretanto, um sentimento que sempre o acompanhou foi o de não se sentir capaz de trilhar uma carreira acadêmica, por considerar que não possuía “uma base boa” em termos de formação. Carlos (*ibid*) cursou a graduação na modalidade EAD, e conta que não se sentia incentivado pelos professores a continuar estudando rumo à pós-graduação. Antes disso, havia passado no vestibular em Filosofia em uma universidade federal, mas precisou desistir por conta de problemas financeiros. Entretanto, disse que, apesar de não se sentir qualificado ou incentivado, desejava muito continuar seus estudos, de forma que começou a cursar disciplinas isoladas na pós-graduação, e tentar os processos seletivos até ser aprovado no mestrado. No doutorado, novamente enfrentou grande dificuldade, foram cinco tentativas até conseguir ingressar no programa de Administração.

Para Carlos (2022), a academia é um ambiente altamente competitivo, e o *publish or perish* – ou “*publish or die*”, como se referiu ao fenômeno, em um lapso que talvez revele algo sobre a natureza dessa pressão sobre os doutorandos – é a regra dominante na academia. A perspectiva de Carlos (*ibid*) é que não é possível ficar de fora do “jogo”, pois as publicações são as principais formas de avaliação nos processos seletivos na academia, seja em instituições particulares ou públicas. Dessa forma, acredita que por não ser possível escapar, ao menos é preciso que aquilo que se publica tenha algum valor social:

[...] porque já que nós temos que jogar esse jogo, dançar essa dança, de termos ao menos um nível médio de produção acadêmica, que busquemos fazer algo que seja relevante para a sociedade, e para nós como indivíduos, não só produzir por produzir, mas que a gente busque sentido. Porque cara, se não produzir você não participa, simples assim. (Carlos, 2022).

Carlos (2022) concorda que o produtivismo acadêmico pode ser desanimador, especialmente quando compara seu curriculum lattes com o de estudantes que vieram de universidades federais, ou universidades particulares de elite. Entretanto, acredita que sua história e sua resiliência particulares lhe proporcionam uma motivação para continuar nesse caminho, e acredita na sua capacidade de inventar-se para conquistar seu espaço na academia.

Sim, desmotiva bastante. E o fato de você olhar para os outros concorrentes e ver o tamanho da lista de publicações que eles tem, e você não ter nada, principalmente quando você começa a olhar a data, que eles já vem desde lá da graduação, publicando alguma coisinha, já vem com uma outra perspectiva, com uma outra formação, e para os alunos que vem de universidades particulares consideradas de elite, no sentido de serem mais produtivas, ou até mesmo de universidades federais, não tem nem como comparar com a qualidade do ensino e produção acadêmica que esses alunos têm, eu como vim de particular, sou um caso muito específico porque sou muito persistente. Eu olho para tudo isso e quando eu vejo as regras e vejo os concorrentes isso me desmotiva, mas em contrapartida como eu comecei depois das pessoas, como sei das minhas limitações, e tem todo um projeto pessoal de estar onde estou, estudando no doutorado e fazendo o que eu faço, tem toda uma motivação pessoal, de não querer estar no topo, porque não tenho como concorrer com essas pessoas porque eu saí de outro lugar, mas eu posso conquistar um lugar de outra forma. [...] Eu não tenho grandes pretensões, mas eu vou seguindo até onde puder, minha pretensão é continuar, porque eu tenho que estar bem consciente, e bem ciente de que se eu quiser concorrer às vagas mais interessantes, tanto financeiramente quanto de prestígio acadêmico, eu vou ter que me dedicar e fazer um projeto de ter que produzir bastante, mesmo que em alguns momentos alguma coisa não seja muito relevante, mas eu vou ter que produzir bastante. E como eu não tenho condições, não tenho histórico de fazer isso, eu estou construindo, começando a produzir coisas que vão gerar depois alguns artigos, alguns trabalhos, mas é a forma que eu tenho de me inserir. Essa é a forma particular de ir me inserindo, porque eu tenho que perceber que essa concorrência... Eu tenho que me dedicar exclusivamente a ela, senão não tem como você participar desse ambiente, desse ambiente comercial (Carlos, 2022).

Entretanto, Carlos (2022) afirma que o sistema atual de avaliação não é um fator que modifica sua forma de produzir trabalhos acadêmicos, pois independente da pressão para publicar, e de, às vezes, sentir-se oprimido ao comparar sua produção a dos demais colegas, ele se orienta para estudar temas com os quais possui afinidade e que estão alinhados ao conhecimento que tem adquirido.

Por outro lado, Carlos (2022) acredita que pesquisadores mais inseridos na academia, e que produzem muito, modificam suas formas de trabalhar, pois deixam de lado outras atividades, como atividades sociais, para se dedicarem totalmente às publicações.

Carlos (2022) também acredita que a competitividade entre estudantes de pós-graduação depende muito da origem dos estudantes, sendo maior entre aqueles estudantes que já exerciam algum tipo de docência. Relata que durante o mestrado percebeu grande competitividade entre os estudantes, cenário que se modificou durante o doutorado, pois esse começou durante a Pandemia de Covid-19, o que modificou o contexto da pós-graduação, tornando os estudantes mais colaborativos, apesar do isolamento.

No mestrado já tinha uma certa competitividade da parte das pessoas que já lecionavam e que trabalhavam em instituição do ensino superior, e no doutorado ficou mais vago, porque foi uma turma no começo da pandemia, a gente pegou tudo acontecendo, toda a indecisão, toda a insegurança, todo estresse que rolou naquela época a gente estava inserido diretamente. Então, no doutorado não senti que ficou mais competitivo e mais concorrencial, acho que ficou mais colaborativo, porque eu senti muita colaboração de todos os colegas que precisei, e muitos recorreram a mim buscando colaboração (Carlos, 2022).

Sobre a crescente pressão para que artigos sejam publicados em inglês e em periódicos internacionais, Carlos (2022) acredita que existe uma supervalorização do conhecimento produzido no exterior, e que nem sempre a qualidade de um estudo e o interesse dos periódicos estrangeiros estão relacionados. Acredita que estudos que tratam da realidade empírica locais e regionais podem não ser atrativos para os periódicos estrangeiros, mas podem ser muito importantes.

Carlos (2022) também destaca a importância dos professores na valorização ou na desvalorização dos autores nacionais, existindo aqueles que incentivam o diálogo entre autores nacionais e internacionais, e aqueles que somente valorizam publicações estrangeiras.

Como brasileiro, Carlos (2022) acredita que existe um sentimento de inferioridade entre os pesquisadores nacionais, que enquanto os pesquisadores estrangeiros têm a liberdade para desenvolver suas visões em relação ao mundo, inclusive tratar sobre a realidade de outros países, os pesquisadores dos países considerados marginais não se sentem autorizados a agir da mesma forma. Especificamente em relação ao Brasil, destaca a riqueza cultural, a extensão territorial, e a diversidade, defendendo que se essas características fossem exploradas adequadamente teríamos muito a contribuir para a ciência mundial.

Por fim, Carlos (2022) defende que superar o produtivismo passa por um trabalho que deve vir desde a graduação, a partir do incentivo e da desmistificação da ciência. Para Carlos (*ibid*) durante a graduação existe um grande incentivo à profissionalização dos estudantes, ou para o produtivismo acadêmico, mas não em gerar um interesse real e prático dos estudantes pela ciência.

Então a forma de talvez combater o produtivismo acadêmico seria talvez incentivar desde a graduação que os estudantes percebam o potencial de fazer pesquisas que sejam práticas também, porque você percebe que fazendo coisa que sejam práticas, você vai partindo naturalmente para o subjetivo... Porque quando você começa a pensar na prática, você começa a pensar o que leva à prática, a prática pode ser o final, mas o que vem antes da prática, e o que vem depois da prática. Então, quando você começa a incentivar desde a graduação, que você pode fazer trabalhos que não sejam chatos, que não comecem já começa com “aí meu Deus, ABNT!”, mas sim incentivar os alunos a pesquisarem de uma forma mais alegre, de uma forma mais livre, eu acho que seria um caminho. Porque quanto a gente começa a aprender sobre pesquisar, fazer um *paper*, a gente fica aterrorizado com a quantidade de regras, então eu acho que se flexibilizasse. Não tirar as regras, porque elas têm um motivo. Mas flexibilizar a ideia inicial de que fazer pesquisa é uma coisa difícil, ruim, quase inalcançável, e que vai ficar lá parado. E que só vai servir para quem quiser ser professor. Eu acho que quebrar esse paradigma, romper essa barreira, já desde a graduação. Mostrando que é possível produzir um conteúdo, já que estamos na era da produção de conteúdo na internet, que é possível produzir um conteúdo na academia que seja mais possível de expandir para a sociedade, que seja mais replicável. Até pensando no sentido mais utilitarista, funcionalista, para começar. Para depois ir para outros tipos de perspectivas. Eu acho que se na graduação começasse com essa mentalidade de que produzir é legal, que pode ser conduzido um trabalho teórico legal, mas que você pode fazer uma pesquisa empírica também, que você pode fazer várias coisas e transformar num trabalho para publicar. Eu acho que isso incentivaria mais, e já começaria um movimento a partir da graduação, expandindo para o mestrado e doutorado (Carlos, 2022).

9.1.2 Heitor

Heitor (2022) sempre trabalhou em ONGs (Organizações da Sociedade Civil), e vê na academia um espaço que lhe permite aprofundar suas reflexões sobre os problemas com os quais convive no dia a dia do trabalho nas ONGs. Atualmente além do trabalho nas ONGs também é doutorando em um programa da área da administração. Conforme relata, sua rotina nas ONGs é muito agitada, são muitas tarefas para executar, tanto que ele se autodenomina um “tarefeiro”, de forma que a universidade teria sido uma espécie de refúgio que lhe permite parar para refletir sobre suas atividades, seu papel social, e sobre como melhorar a sua contribuição para as organizações sociais. Outro aspecto importante da universidade seria a sua possibilidade de conectar-se com outros *stakeholders*, trocar ideias, e compartilhar diferentes perspectivas.

Heitor (2022) afirma que ainda não se decidiu por seguir a vida acadêmica, no momento, a academia é uma forma de melhorar sua capacidade de refletir sobre os problemas organizacionais das ONGs nas quais atua, pois o ambiente das ONGs é onde se sente realizado.

Questionado se faltaria mais prática na academia para que se tornasse mais atrativa para ele, Heitor (2022) afirma que não, pois a academia seria justamente o espaço para reflexão e crítica.

Não vejo por esse lado, pelo contrário, a academia tem essa função de te permitir refletir. Porque se fosse contar com essa ideia de mais prático, mais prático, eu aprenderia como aprendo lá no dia a dia fazendo, porque a gente aprende fazendo. Como uma criança aprende fazendo desde pequeno. Eu acho que a academia não pode perder a sua essência como espaço de diálogo e discussão crítica dos problemas que são vivenciados pela sociedade. Acho que isso ela não pode perder, mas se ela precisa ser de fato mais prática? Eu acho que não, porque senão você vai entrar em tarefas muito... Como é a administração, né? Planeja, organiza, comanda e controla. E não é só sobre isso (Heitor, 2022).

Apesar de enxergar a academia como espaço para reflexão e crítica, Heitor (2022) acredita que, para aqueles que desejam seguir carreira acadêmica, é preciso compreender que existem determinadas regras a serem seguidas, que impactam especialmente no momento dos processos seletivos, de bolsas, de professores, *etc.*, e que é necessário estar inserido em um determinado grupo para ter reconhecimento e conseguir publicar. Ao que parece, o sentimento de Heitor (*ibid*) é de que não existem muitas formas de escapar desse

jogo, o melhor que se pode fazer é tentar ir além, por exemplo, dedicando algum tempo para questionar o próprio modelo.

Acho que a gente tem que entender que o jogo é jogado, né? Ele é jogado de um jeito, por questões históricas, chegou nesse jeito. [...] Então acho que a gente tem essa questão de tentar cumprir as regras do jogo, mas se for possível, e sobrar um tempo, a gente conseguir ir além nas outras discussões, por exemplo, discutir se esse é o melhor modelo para incluir as pessoas. [...] Qual é o percentual de estudantes que conseguem se manter com uma bolsa de doutorado de 2200 reais? Então, entrando na questão do produtivismo acadêmico. Qual a pessoa que consegue sobreviver, pois hoje é uma questão de sobrevivência, e ainda atender todos os requisitos de produtividade. Hoje se diz muito sobre publicar, né? Então, é difícil, você conseguir fazer tudo isso e ainda sobrar um tempo para você discutir sobre isso, discutir o modelo (Heitor, 2022)

Heitor (2022) reconhece o jogo desigual que permeia a lógica das publicações, no qual nem todos têm condições de participar com as mesmas condições, e no qual os produtos nem sempre chegam a quem de fato beneficiar-se-ia daquelas investigações. Entretanto, considera a competitividade como uma característica inerente ao ser humano e ao sistema de produção capitalista no qual estamos inseridos, de forma que a academia seria somente um reflexo da própria sociedade na qual se insere. Para lutar contra essa característica humana, defende a importância da reflexão sobre a situação do mundo e do ser humano de uma forma mais ampla, a partir do questionamento se esse é o mundo no qual desejamos viver. Além disso, também defende a necessidade do fortalecimento de outras características inerentes ao ser humano, como a cooperação, o que permitiria fomentar outras formas de racionalidades.

Heitor (2022) também aponta para a necessidade de melhorias em relação a própria infraestrutura oferecida à educação, como forma de melhorar a atividade científica.

[...] Se a gente for pensar em investimento, por exemplo, tem países que investem muito mais em educação do que outros países. Um exemplo negativo é o Brasil, obviamente. A gente vê um baixo investimento, meus filhos estudam em colégio particular porque eu tenho receio de botar num colégio público. Hoje é a realidade que a gente vem trabalhando, por exemplo, na periferia, a gente vê que adolescente com 15, 16 anos que não sabe ler, nem escrever. Se você não consegue resolver o básico, que dirá chegar em um nível de excelência como a gente vê em outros países. Isso se reflete, por exemplo, no que a gente compra, né? É difícil hoje achar um produto brasileiro que a gente compra, né? Minha TV não é Brasileira, o notebook que eu estou usando não é brasileiro (Heitor, 2022).

Para Heitor (2022), o maior volume de investimentos influenciaria estatisticamente na qualidade da educação, “em termos de quantidade, eu acho que

também influencia na qualidade. O fato desses países terem uma história muito maior de investimento e de pesquisa na prática, o fazer na prática, isso acaba se refletindo na qualidade também” (HEITOR, *ibid*).

Apesar de defender a necessidade de o volume de investimentos na ciência brasileira aproximar-se do volume de investimentos feitos nos países ditos desenvolvidos, Heitor (2022) não acredita na tendência de incentivar-se a publicação em inglês ou em periódicos estrangeiros como forma de melhorar a ciência nacional. Ao contrário, mesmo os textos científicos escritos em português, por sua linguagem difícil, já seriam uma barreira entre a academia e as pessoas que vivem os problemas investigados. Sobre esse aspecto, lembra sua experiência com a comunicação científica, dentro das ONGs em que trabalha, em momentos de devolutivas de pesquisas desenvolvidas junto ao público atendido, e os desafios da comunicação acessível.

O que eu me questionaria é qual é o alcance dessas publicações? Se de fato a forma como elas são organizadas hoje elas contribuem para a discussão dos problemas públicos, que afligem as pessoas do dia a dia. Porque, pegue, por exemplo, o que acontece hoje. Às vezes você publica um TCC, você não vai levar lá na comunidade e falar olha está aqui meu TCC. Normalmente você vai fazer um resumo, nas comunidades a gente inclui muitas fotos. Então, para além dessa discussão se é justo ou não, acho que a gente deveria se preocupar sobre até que ponto isso consegue chegar no maior número possível de lugares. Pois pensemos, por exemplo, olhando crianças, hoje é tudo por vídeo, por mensagens instantâneas. Então pensar no alcance de um texto que normalmente é difícil de ler, porque os termos são complicados e muitos casos está em uma língua estrangeira que poucas pessoas dominam. Temos no Brasil, por exemplo, a questão da internet, que a gente sabe que não chega em muitos lugares. Só agora está chegando 5G no Brasil, que também a gente sabe que vai chegar em poucos lugares. Então, para além dessa questão se é justo ou não é justo, eu me perguntaria, qual é o alcance, e qual a capacidade de disseminação dessas informações da forma como ela é organizada hoje? (Heitor, 2022).

Por fim, conversamos sobre a perspectiva de Heitor (2022) sobre a qualidade da formação que recebeu. Para Heitor (*ibid*), atualmente, a universidade enfrenta muitas dificuldades, com muitas filas, e moradias próximas muito caras. Apesar de considerar a situação da universidade ruim, pondera que durante sua formação a estrutura da universidade lhe proporcionou suporte fundamental em relação à alimentação, à saúde, aos cursos de extensão, que são oferecidos aos estudantes. Sobre a educação em si, Heitor (*ibid*) acredita que em parte ela depende muito da iniciativa de professores específicos, pessoas que tomam a iniciativa de oferecer uma educação de qualidade, mesmo que não exista uma estruturação e uma interrelação entre as diferentes áreas e disciplinas. O mesmo também ocorre quando se trata da valorização de autores nacionais, acaba sendo

uma escolha de cada professor, que individualmente decide dar um enfoque maior para autores nacionais ou estrangeiros. Heitor (*ibid*) também destaca a importância dos demais profissionais, como vigilantes e faxineiras, que são fundamentais para manter a universidade.

9.1.3 Maria

Oriunda da região Nordeste do país, Maria (2022) atualmente leciona como professora em uma universidade estadual da região. Doutoranda em administração, sua relação com a produção de trabalhos acadêmicos também se iniciou cedo, desde um projeto de extensão do qual participou durante o ensino médio, e que a levou à carreira docente. O ensino médio que cursou foi em uma instituição federal de nível técnico, que possuía um programa diferenciado, no qual os estudantes podiam participar de projetos de extensão, e que exigia para a diplomação um trabalho de conclusão de curso ou um relatório de estágio, “a gente apresentava o TCC, tem uma banca, então é igual a graduação”. Durante o tempo como bolsista de extensão no ensino médio, também apresentou seus primeiros trabalhos em eventos, mas à época ainda não pensava em seguir a carreira docente.

Após o ensino médio, Maria (2022) fez um curso de tecnólogo em Gestão Pública. Afirma que, como muitas pessoas da sua região, desejava trabalhar no serviço público, “ser concursada”, não importava ser docente especificamente, seu objetivo era entrar para o serviço público. Mas existia ainda alguma indefinição sobre a possibilidade de tecnólogos serem aceitos nos concursos para o nível de graduação, portanto, conta que decidiu fazer uma segunda graduação em Administração, curso no qual poderia validar muitas disciplinas do curso de tecnólogo.

Ao ingressar no curso de Administração, Maria (2022) se envolveu novamente com projetos de extensão como voluntária. Durante a graduação conta que publicou muitos trabalhos em eventos. O modelo da graduação intercalava disciplinas teóricas em um semestre, e disciplinas práticas no semestre seguinte (ex.: marketing e práticas de marketing; gestão de pessoas e práticas de gestão de pessoas), o que favorecia a coleta de dados e a produção dos trabalhos finais das disciplinas práticas em formato de artigos. Os

professores das disciplinas incentivavam a publicação e a participação em eventos, trabalhos dos quais participavam como coautores.

Maria (2022) afirma que hoje vê com olhos mais críticos a postura dos professores, pois eles convenciam os estudantes a publicarem afirmando que isso era bom para uma futura carreira acadêmica, mas ao mesmo tempo estavam inflando seus currículos com as publicações dos estudantes. Entretanto, a instituição oferecia muito apoio para a participação de eventos, arcando com o valor das passagens, alimentação e hospedagem, o que realmente era visto como algo muito positivo para os estudantes, que podiam viajar para diversos lugares do país para apresentar seus trabalhos. Ademais, quando prestou concurso para docente, todas as publicações somadas contaram pontos que foram fundamentais para a sua aprovação. Por outro lado, afirma que sente um pouco de vergonha em relação à qualidade de alguns artigos que produziu, “tem coisas que eu queria despublicar”, mesmo compreendendo que era uma estudante com pouca experiência quando fez essas publicações.

Durante o mestrado, Maria (2022) conta que a pressão por produtividade se intensificou, seu orientador era muito produtivista.

[...] eu entrei no mestrado, aí talvez por meu currículo ter muitos artigos escritos... Porque lá [no programa de mestrado] não é a gente que escolhe o orientador, são os orientadores que se reúnem e escolhem os alunos [...] Então eu escrevi [o projeto] para uma determinada professora, que inclusive estava na minha banca, mas ela não me escolheu. Quem me escolheu foi outro professor, e aí esse professor me escolheu, acredito que ele deve ter olhado meu currículo lattes, e deve ter pensado, “ah, essa daqui é produtivista, vou usar”, e aí eu vivi um verdadeiro inferno no meu mestrado. Eu tive problemas, muitos problemas psicológicos, foi quando eu comecei a fazer terapia. Porque o orientador era muito produtivista, muito, muito produtivista [...] você fazia um artigo, ele escolhia mais 2 coautores para colocar e ajudar a ajeitar aquele o artigo, o nome dele ia. Depois quando você fosse fazer um artigo, você tinha que citar os artigos que já foram publicados, para poder aumentar o escore de citações dele. Então, era realmente um sistema que você tinha que fazer, e eu me sentia muito pressionada. Você fazia um artigo e ele pegava e perguntava “cadê, cadê os artigos do grupo não foram citados aqui? Tem que citar os artigos do grupo para poder ter escores de publicação”, esses índices todinhos eu aprendi no mestrado com ele, então a pressão é muito forte. E até hoje eu me sinto pressionada por ele, porque alguns artigos que eu escrevi ainda estão em processo de submissão, e tal. E aí até hoje ele cobra. Ele tem uma planilha que ele compartilha com os orientandos, uma planilha com a perspectiva de pontuação que ele vai adquirir em cada artigo (Maria, 2022)

Maria (2022) conta que a pressão era ainda maior por ser bolsista, até que em um momento decidiu entregar a bolsa, “quando entreguei a bolsa, meu coração chegou a ficar aliviado”, entretanto, conta que a pressão continuou mesmo assim.

Ao final do mestrado, Maria (2022) foi aprovada em um concurso, e em parte acredita que a pressão do produtivismo fez com que ela hoje não se sinta estimulada a publicar novos trabalhos.

Quando eu passei no concurso, sendo sincera, eu olhei para um lado, olhei para o outro, se Deus quiser eu não vou precisar fazer mais nenhum artigo. Porque agora eu já sou concursada. E os colegas me chamavam para fazer artigo junto. E eu “não, não quero não”, e os colegas perguntavam “como você vai passar no doutorado se não tiver artigo?”, e eu respondia “ah, depois eu vejo isso, nem quero fazer doutorado agora, nem sei se quero fazer doutorado”, e meus colegas de colegiado são muito produtivistas, e aí eu fico olhando as práticas deles [...] Eles são muito produtivistas mesmo (Maria, 2022).

Maria (2022) afirma que, atualmente, não vê nenhum estímulo para produzir artigos, não tem intenção de dar aula na pós-graduação no momento, pois o retorno não compensaria. Entretanto, não descarta que no futuro volte a produzir para progredir na carreira, pois sabe que existem oportunidades que dependem de publicações, e principalmente de ser professora na pós-graduação.

A percepção de Maria (2022) a respeito de seu próprio papel dentro da universidade é de que ela possui um perfil de ensino e extensão, e não de pesquisadora. Embora esteja em licença da docência por razão do doutorado, deseja retomar sua participação na extensão com maior intensidade quando retornar à atividade, e melhorar seu enfoque de atuação, para algum setor da sociedade civil mais específico, apesar de ainda não saber qual. Destaca também que para produzir artigos a partir da extensão existe um desafio maior, pois é preciso escrever o trabalho “com” a comunidade e não “sobre” a comunidade, e para isso é preciso estar sempre realizando pontes, “traduções”, da linguagem acadêmica para uma linguagem que faça sentido para aquela comunidade, e vice-versa, o que exige o trabalho colaborativo com outros pesquisadores, e leva a publicações com muitos autores, o que às vezes se torna mal visto pela academia em algumas áreas.

Sobre o sistema de comunicação científica, Maria (2022) acredita que existem problemas no sistema de avaliação, como exigências da Capes que não fazem muito sentido para a questão da qualidade, como a questão da periodicidade mínima, ou a

quantidade de artigos mínimos por edição, pois isso leva a uma pressão por publicar trabalhos que não são tão bons. Apesar dos problemas, acredita que existe uma relação positiva entre o estrato das revistas e a qualidade dos artigos, embora mesmo nas revistas de estrato alto existam trabalhos muito ruins.

Sobre a tendência das revistas de publicações em inglês e em revistas internacionais, Maria (2022) afirma que as pesquisas devem fazer sentido para aquele público que tem interesse nas publicações, o que não ocorre normalmente.

A pergunta crucial é porque a gente faz artigos? Eu sou uma professora muito da graduação, eu gosto de dar aula, mas o aluno vai ler o nosso artigo? Não vai. Quem lê os artigos somos nós, nós lemos os nossos artigos, criticamos os nossos artigos, escrevemos nossos artigos, para que os nossos colegas leiam. A questão crucial é que a comunidade não lê esses artigos, nossos alunos de graduação não leem esses artigos, esses artigos não têm fins de ensino, não têm fins de extensão para resolver problemáticas da sociedade. E aí quando você vai para internacionalizar, escrever seu artigo em inglês. As pessoas não estão lendo nem os artigos em português, que seria o nosso público-alvo. Na Administração quando é que um empresário diz assim “ah, vou pegar aqui o artigo sobre o controle de estoque, para ler aqui, e melhorar meu estoque...”, não vai, não vai ler. Então a pergunta principal é essa, para quem a gente faz um artigo? Quando a gente pega essa pergunta, é uma pergunta que vai justificar para a gente, por exemplo, porque a gente faz artigo em português, ou inglês, ou em francês, ou em espanhol. Para mim a gente não deveria estar fazendo artigo. Eu queria muito estar fazendo uma cartilha para ajudar o pessoal da comunidade de catadores de materiais recicláveis a abrir uma cooperativa. Não ter escrito um artigo como eu escrevi recentemente porque a universidade me cobra, quando eu faço qualquer projeto, eu tenho que ter um artigo submetido e publicado. Não ter escrito um artigo falando sobre como abrir um negócio. Eu queria fazer uma cartilha, uma cartilha ilustrada, pegar uns alunos aí que sejam bons de design, e fazer uma cartilha para circular Brasil todo para ajudar as pessoas que não tem conhecimento, não leem direito, a fazer uma cooperativa (Maria, 2022)

9.1.4 José

José (2022) é estudante do doutorado em Filosofia, e diferente da maioria dos estudantes entrevistados, apesar de estar no final do doutorado, ainda não publicou nenhum artigo. Também afirma que diferente dos demais colegas da área da Filosofia, escolheu estudar assuntos diferentes em cada etapa da sua formação acadêmica, em vez de dedicar-se ao estudo de um grande autor, ou de alguma linha temática específica, porque desejava “conhecer mais coisas, por mais tempo”. Atualmente tem somente um artigo quase pronto para publicação, mas afirma que precisa corrigir ainda os detalhes, e

que não o fez por “preguiça”. Entretanto, apesar de não ter publicado artigos acadêmicos, já publicou dois livros artísticos, trabalhos que parecem lhe gerar maior satisfação que a produção acadêmica. Afirma que não se vê no momento buscando lecionar no ensino superior, afirma que preferiria dar aulas no ensino médio, e que o doutorado representa o desejo de “completar um percurso do caminho acadêmico”.

Sobre o produtivismo acadêmico, José (2022) afirma que não se sente pressionado diretamente a publicar, mas lembra que indiretamente estão sempre sendo lembrados da importância das publicações para o programa. Também se lembra que em uma época, após uma mudança no coordenador do curso, os estudantes receberam um e-mail dizendo que os estudantes bolsistas seriam obrigados a ir em todos os eventos promovidos pela pós-graduação, o que gerou uma reação por parte dos estudantes, e a desistência da imposição dessa obrigatoriedade pela coordenação. O problema, de acordo com José (2022), foi a falta de participação e consulta junto aos estudantes, “eu acho que o problema não foi nem a obrigatoriedade, talvez o problema seja que não teve diálogo. Não teve diálogo, simplesmente vocês têm que fazer isso e ponto final e aí Filosofia sem diálogo também não dá” (José, *ibid*).

José (2022) lembra que na graduação enxergava o produtivismo acadêmico como um problema que afetava mais os professores, sempre correndo para publicar, para conseguir verba, *etc.*, e que isso talvez tenha gerado um preconceito de sua parte quanto à importância das publicações, “acho que eu venho talvez com esse preconceito, de ser uma coisa mais burocrática mesmo [a publicação], do que o que é relevante” (José, *ibid*). Outro aspecto que influenciou no preconceito que criou quanto às publicações foi o fato de que a pressão do produtivismo acadêmico parecia prejudicar especialmente aqueles professores dos quais ele mais gostava, “[...] eu sentia que os melhores professores, os que eu mais gostava pelo menos, eram os mais afetados por isso [pelo produtivismo acadêmico], e eram os mais enxotados do programa, justamente por não conseguirem mesclar bem a licenciatura com a burocracia no caso” (José, *ibid*).

Sobre a razão pela qual considerava esses professores melhores, ou gostava mais desses professores, José (2022) acredita que esses professores davam aulas melhores, pois planejavam melhor as aulas, e pareciam dedicar-se mais às aulas do que à produção acadêmica. Mas que seria uma questão de diferenças entre o estilo dos professores, têm

alguns que são melhores no ensino, outros na pesquisa, e alguns que conseguem mesclar as duas coisas.

Como estudante, José (2022) afirma que o que mais lhe pressiona é o tempo para a entrega das partes da tese, prazo para qualificar, para defender, *etc.*, e que gostaria de ter mais flexibilidade para desenvolver sua tese. Inclusive recebendo lembretes por e-mail do programa, que apontam os estudantes que estão atrasados para alguma etapa da pós-graduação. José (*ibid*) também se posiciona contrário à ideia de ineditismo da tese, gostaria de poder publicar partes da sua tese em formato de artigos, pois acredita que publicar fora do tema da tese faria com que seu trabalho perdesse qualidade, uma vez que precisaria dividir-se entre estudos diferentes. Ademais, considera que a ideia de ineditismo da tese é algo que não é verdadeiro, pois nada é de fato inédito.

José (2022) também afirma que a presença de filósofos brasileiros sendo estudados nos programas de pós-graduação em Filosofia é praticamente inexistente, somente alguns comentadores são estudados. Ele vê que em outras áreas, como a Antropologia, já existem autores que fazem uma “antropologia à brasileira”, mas que na Filosofia não, o diálogo filosófico ainda não conquistou um espaço próprio.

Mas acho que o problema de não ter tanta filosofia no Brasil é mais uma questão de espaço de diálogo mesmo, de pessoas fazendo aquilo, e fazendo com empoderamento. Porque imagina, eu sempre comparo com a canção. Eu não sei nem tocar violão e eu faço canção. Porque no Brasil tem uma tradição de canção, e daí é muito fácil, você ouve alguém cantando em português e você consegue pensar aquilo. Filosofia parece que não tem ainda, são somente focos isolados dentro da universidade, nos lugares onde surgiu a discussão filosófica ela estava em praça pública, as pessoas estavam ali discutindo filosofia em praça pública (José, 2022).

E continua.

Eu não sei como nasce isso, mas acho que tem a ver com essa ambiência da área. Às vezes não precisa nem ser muitas pessoas, tem 4 pessoas ali, em um determinado lugar, que estão fazendo aquilo ao mesmo tempo. Tem esse negócio, né. Juntos, acho que uma pessoa sozinha não consegue fazer, que daí morre e ninguém vai saber (José, 2022)

Entretanto, José (2022) acredita que é possível fazer uma Filosofia à brasileira, ele até vê isso surgindo em diálogo com a Antropologia, defende que existe uma singularidade dos autores brasileiros, que é essa transitividade de não precisar ficar somente em uma área, de poder até dialogar com a literatura, e que talvez o resultado dessa transitividade não seja nem uma Filosofia propriamente dita, mas “uma forma de pensar à brasileira, que é outra coisa” (José, *ibid*).

José (2022) conta que até por isso escolheu como um dos autores para estudar Montaigne, pois apesar de não ser brasileiro, parte do seu trabalho fala sobre o Brasil, e menciona o famoso ensaio sobre os canibais, que teriam vivido no Superagui, no Sul de São Paulo.

Para José (2022) o papel da Filosofia é realizar ponte entre todas as ciências, gerar reflexões, e por isso ele acredita que isso deve ocorrer desde o ensino médio, que seria um espaço mais propício à reflexão, pois os estudantes ainda estariam apaixonados pelo conhecimento em si, estariam mais abertos do que na graduação. Sem desconsiderar a importância da pesquisa, acredita que sua principal vocação seria para o ensino, e acredita que a maior contribuição da Filosofia está na abertura de um espaço para o diálogo, uma aula, uma palestra, até uma conversa, pois lembra de Foucault que a educação também pode ser castradora, pode ser uma violência, sem o diálogo.

Questionado se a educação deveria ter um papel emancipador, José (2022) pondera que talvez não seja essa a palavra correta, que talvez o importante seja a necessidade de sair de si mesmo, para poder conhecer-se melhor.

Por fim, José (2022) retoma a questão da pressão do tempo na academia. Para ele quando você é obrigado a entregar algum produto do que você está pesquisando, você vai entregar por ser obrigado, entretanto, os melhores trabalhos não seriam criados a partir dessa necessidade. Seria preciso ter um tempo para “ruminar” as ideias.

9.1.5 Emerson

Emerson (2022) realizou sua primeira formação em Teologia, também cursou Administração, e fez diversas especializações. Atualmente é estudante do doutorado em Administração, área na qual também atua como docente há mais de um ano. Por ser um pouco mais velho do que os estudantes em geral, na época da entrevista estava com 54 anos, decidiu investir na carreira acadêmica, por acreditar que devido a idade seria mais difícil sua inserção do que no mercado tradicional.

Para Emerson (2022) o produtivismo acadêmico está relacionado com a pressão por publicações sobre professores e estudantes, entretanto, o produtivismo estaria no

excesso de cobrança, uma vez que considera que um pouco de cobrança seria importante como uma forma de estímulo.

Eu acho que tem aspectos positivos e tem aspectos negativos [a pressão para produzir artigos] na minha concepção. O aspecto negativo é a questão do demasiado, né? Até essa palavra produtivismo já tem uma conotação. Mas a questão da produção mesmo, de você ter uma produção, buscar uma produção, eu acho isso legal, acho isso positivo, a gente tem que ter. Porque às vezes a gente se acomoda, se a gente não estabelece alguma meta, a tendência natural é se acomodar. Mas quando essa cobrança passa a ser excessiva, aí eu acho que entra a questão negativa (Emerson, 2022).

Emerson (2022) também complementa afirmando que a competitividade é algo natural da sociedade em que vivemos, por ser uma sociedade de mercado. Para ele o maior problema residiria na organização dos periódicos, por terem um enfoque em temas “*mainstream*”, o que criaria barreiras para publicação de temas mais específicos, além disso, o tempo de retorno e a qualidade das avaliações também não seriam satisfatórios.

Então, tem que procurar um periódico bem específico, dentro daquele tema, para que tu possas tentar uma publicação. E o retorno é muito demorado, para ter uma ideia, o último que eu que eu fiz a submissão, passou um ano, um ano, para me dar um retorno. E o retorno que ela que deu, ela desconsiderou, estava negando. Mas se tu vê os pareceres dos avaliadores, não foi isso que eles disseram. Eles fizeram apontamentos que eram possíveis de você ajustar, reconheceram a relevância do trabalho, mas era um tema que não era do interesse da revista, mas passaram um ano para me dizer isso. Então isso aí eu acho que é um lado perverso dessa questão da produção (Emerson, 2022).

E complementa.

Se você vai para a esfera do qualitativo aí tu vê que cada avaliação é uma coisa, cada avaliação é uma coisa diferente, um olhar diferente. Esse artigo eu estou tentando publicar desde 2018 eu enviei primeiro ele para um congresso, aí os avaliadores fizeram as sugestões, depois que foi aprovado, fizeram mais observações, e eu aproveitei todas as observações, achei muito positivas e relevantes. E a partir daí eu venho submetendo, venho colhendo os pareceres, ajustando alguma coisa né, mas quando tu vê está uma colcha de retalho, porque é a visão de cada um, de pessoas diferentes, que pensam diferente... Então é assim, há uma certa dificuldade, o pessoal reconhece a relevância do trabalho, reconhece a relevância do tema, mas como é uma perspectiva crítica, porque a gente optou pela uma perspectiva mais crítica, mas uma crítica sem se encaixar também nas “*igrejinhas*”, como a gente costuma dizer, que são esses grupos aí que se acham donos das perspectivas críticas... Então você tem um pouco de dificuldade, então acho que essa é uma face perversa, porque se cobra a produção, mas não são dadas as condições. E o retorno é muito demorado, muito demorado (Emerson, 2022).

Para Emerson (2022), os periódicos poderiam ser mais assertivos quanto suas propostas editoriais, definindo de forma mais clara que tipo de problemáticas lhes interessam, e que tipo de contribuição estão buscando, “(...) alguns [periódicos] realmente

deixam em aberto, alguns deixam muito geral a coisa, e quando chega lá você não consegue. Mas tem outros que já deixam mais claras as regras do jogo, então fica mais fácil” (EMERSON, *ibid*).

Emerson (2022) também destaca a importância de ter-se um tempo de maturação das ideias antes de produzir um artigo.

Acho que outra dificuldade da questão do produtivismo é que a gente precisa de um tempo de maturação, eu sinto isso como pesquisador, às vezes a gente é cobrado para produzir, porque a gente tem essa demanda, a gente que quer seguir a carreira acadêmica, a gente precisa realmente fazer isso, mas a gente precisa de um tempo de maturação, de amadurecer. Eu acho que isso aí é um ponto negativo, alguns artigos a gente sabe que não está bom, que a gente precisa de um tempo para pensar, precisa refletir para melhorar, e às vezes a gente não tem esse tempo diante da demanda (Emerson, 2022).

Faltaria tempo para o amadurecimento como pessoa, como pesquisador, do tema investigado. Outro aspecto conversado com Emerson (2022) foi a respeito do papel das publicações em periódicos estrangeiros, ele relata que está trabalhando em um artigo em inglês no momento, mas que foi sugestão de um professor, e que a decisão foi pelo tempo de resposta das revistas internacionais. Entretanto, afirma que hoje não está entre seus objetivos a publicação em outros idiomas, e que no futuro talvez busque isso, mas principalmente publicar em espanhol, privilegiando a América Latina.

Emerson (2022) afirma que não acredita que uma revista por ser internacional será melhor somente por isso, para ele existem ótimos periódicos nacionais, e que somente buscaria publicar em periódicos estrangeiros se houvesse alguma razão específica para isso.

Eu acho que tem muito a ver com a minha concepção mesmo de pessoa, eu não acho que por ser estrangeira vai ser melhor, eu acho que a gente tem ótimas revistas, temos ótimas pesquisas aqui ao nível nacional, e para eu publicar fora eu teria que ter alguma. Vamos dizer assim, alguma intencionalidade. Só por publicar fora não, para mim não tem muito sentido. Eu teria que fazer conhecer uma realidade, por exemplo, eu me interessaria em publicar ao nível da América Latina, para fazer conhecida uma realidade que é nossa da América Latina, ou então se alguma revista estrangeira quisesse conhecer um pouco a realidade da América Latina, dos países subdesenvolvidos, aí eu teria realmente prazer em publicar nesse contexto. Mas a minha motivação é mais na questão mesmo da utilidade da pesquisa, pode ser ingenuidade, mas eu não viso essa questão de que “Ah! Eu publiquei não numa revista Internacional”, pode até pontuar mais, mas não é o que me chama atenção (Emerson, 2022)

Um dos aspectos que Emerson (2022) considera mais importantes em relação ao processo de pesquisa é o papel social do cientista, que ele define como uma “obrigação com a sociedade, com o contexto no qual estamos inseridos” (Emerson, *ibid*), e continua:

(...) tem a ver com os meus valores, com as minhas crenças. A partir do momento que tu buscas identificar um problema, e buscar soluções para esses problemas, conhecer um pouco melhor esses problemas, e aí apresentar também possíveis soluções, que eu acho que esse é também um trabalho da pesquisa, não só desvelar os problemas, mas também propor soluções, ou apontar caminhos possíveis caminhos para a solução de problemas. Para mim esse é o grande do grande papel do cientista social (Emerson, 2022).

Entretanto, no campo acadêmico existiriam esses dois lados, aquele que reconhece a importância e o papel social dos cientistas, e outros que somente estariam preocupados com as questões “economicistas” ou de “eficiência”.

Por fim, também conversamos sobre o papel dos relacionamentos com professores e estudantes durante o doutorado. Emerson (2022) acredita que teve sorte em relação aos orientadores, pois eles sempre foram compreensivos quanto aos momentos que estava vivendo, e que não se sentiu pressionado para publicar, embora afirme que tenha escutado relatos de outros colegas que não tiveram a mesma sorte. Em relação aos colegas de estudo, sente mais dificuldade em formar parcerias para o desenvolvimento de trabalhos, em parte, atribui isso a relação de exclusividade entre orientador e orientando, que dificulta outras formas de cooperação.

Com relação aos colegas, alguns a gente tem bastante afinidade, alguns a gente se aproxima, como tudo na vida, nos relacionamentos. Mas eu percebo que esse é um meio complicado, entre os alunos também o individualismo é muito forte, dificuldade para fazer alguma coisa em conjunto. eu sempre tive dificuldade de encontrar parcerias para a produção, não sei se tem a ver com o tema. Eu já fiz trabalho, já publiquei trabalho em conjunto, no mestrado, de uma revisão sistemática que a gente fez em conjunto, mas é algo que não é muito comum, pelo menos da minha vivência (Emerson, 2022)

Questionado se esse problema pode estar relacionado ao individualismo, complementa, “eu acho, do individualismo, da questão do outro com o outro orientador, que eu acho que os ciclos normais e naturais de produção são em conjunto com o orientador, ou então com professores de determinadas disciplinas, e por aí vai” (Emerson, 2022)

Emerson (2022) também relata que existem disciplinas que exigem a produção de um artigo como trabalho final, mas que não considera isso como um aspecto negativo, ao

contrário, acredita que de certa forma é um desafio que incentiva os estudantes a enfrentarem o problema da publicação.

Têm disciplina que o trabalho final é um artigo, mas eu acho legal isso porque de uma certa forma isso estimula você a trabalhar, porque se o teu objetivo é ser um pesquisador você tem que ter uma oportunidade de praticar... Então, acho que é uma oportunidade legal de construir algo ao final de uma disciplina, é um o exercício que eu acho que é muito interessante e válido... Mas nunca me senti pressionado por isso, agora é claro que tem a qualidade, depois que você conclui a disciplina, você apresenta o seu trabalho e nem sempre está dentro da qualidade para uma pra uma publicação... Aí tem todo um trabalho posterior de qualificar um pouco mais aquele estudo que você fez, mas eu acho que é um exercício interessante, nunca me senti pressionado... (Emerson, 2022).

9.1.6 Rodrigo

Rodrigo (2022) é doutorando do programa de Psicologia. Conta que desde sempre teve o desejo de seguir carreira acadêmica, muito por influência da família, seu pai é professor, e alguns tios e tias também chegaram a cursar a pós-graduação, ademais seu avô era um leitor voraz. Também se formou em gastronomia, área na qual atuou por algum tempo, mas o desejo pela carreira acadêmica o fez buscar a área da Psicologia, que oferecia mais oportunidades.

Quando entrou na graduação em Psicologia, Rodrigo (2022) conta que possuía um desejo muito forte de seguir a carreira acadêmica, e, por isso, envolveu-se intensamente com as atividades de pesquisa, participou de projetos de iniciação científica e de extensão, inicialmente como voluntário e depois como bolsista. Durante essa época, aprendeu sobre metodologia, apresentou e publicou trabalhos, o que facilitou sua entrada no mestrado logo ao final da graduação.

Rodrigo (2022) conta que durante o processo seletivo para o mestrado já possuía muitos artigos publicados, sobre temas bastante variados, desde a relação entre nutrição e cirurgia bariátrica, até sobre educação ambiental e sustentabilidade. Entretanto, afirma que naquela época o que importava para ele era pesquisar, que seu desejo estava em realizar pesquisas, independente do tema a ser investigado. A passagem para o mestrado também marcou uma mudança das pesquisas qualitativas para as pesquisas quantitativas, pois ele considerava as pesquisas qualitativas “um processo muito enviesado, achava que

era um processo muito difícil para ficar sólido”, e “muito trabalhoso também, fiquei 3 anos fazendo gravação de entrevista, com gestores, com professores, transcrevendo entrevista, fazendo categorização de dados, então achava ‘nossa é muito trabalho’” (RODRIGO, *ibid*).

Rodrigo (2022) afirma que naquela época via a sua carreira acadêmica como um caminho já traçado, “tinha para mim muito claro, quando eu saísse da graduação, mestrado, doutorado, professor universitário”, pois enxergava na carreira acadêmica uma profissão sólida.

Existia no meu imaginário uma representação de que o professor universitário seria uma carreira bem-sucedida, uma carreira certa, uma carreira sem riscos. Quando eu terminar o mestrado e o doutorado pronto eu vou estar estabilizado e as coisas vão começar a andar. Existia... Hoje eu vejo assim que era um pouco de inocência. Ah, terminando o doutorado, então as coisas vão... Não, tem muito chão ainda pela frente. Mas naquela época estava muito certo para mim que não, que depois que eu terminasse o doutorado as coisas estariam prontas e eu teria bastante estabilidade (Rodrigo, 2022).

Apesar de ainda desejar a carreira acadêmica, Rodrigo (2022) conta que seu entusiasmo foi aos poucos se esgotando.

[...] no mestrado ainda fiz bastante esforço de produção acadêmica, publicação de artigos, para conseguir currículo, para conseguir entrar no doutorado, passando direto para o doutorado. [...] foi aquela batalha nos dois anos, aquela correria para entregar tudo. No doutorado ainda no primeiro ano de pandemia consegui ainda dar um gás, produzir muita coisa, mas na medida que eu estava me aproximando [...]. Eu começo a perceber que é uma carreira que ela exige um esforço muito grande, uma dedicação, uma abdicção, por parte do pesquisador, muito grande. Ela te dá segurança, com certeza, um professor doutor dificilmente não vai se inserir no mercado de trabalho, para ganhar um salário médio [...]. Mas ela não é tão recompensadora assim, tem outras maneiras de ganhar dinheiro, e se for só para pensar em dinheiro, com certeza não indicaria, porque tem formas mais fáceis de ganhar dinheiro [...] Além do esforço, sorte, estar no lugar certo, ter encontrado propósito naquilo que está fazendo, ter recursos para se sustentar (Rodrigo, 2022).

Rodrigo (2022) acredita que mesmo tornando-se professor seria difícil continuar com as pesquisas, “pesquisa mesmo, acho que é somente para quem está em instituições onde você consegue ganhar 20 horas de dedicação, fazer pesquisa em outro lugar é muito amor” (Rodrigo, *ibid*).

Sobre o produtivismo acadêmico, Rodrigo (2022) considera que a produção é algo importante, de forma que o problema estaria no excesso da carga de trabalho, que afetaria especialmente a saúde mental dos pesquisadores.

Acho que o produtivismo é um termo geral, acadêmico estabelece o contexto em que ele ocorre, e terminar a palavra com “ismo” dá um caráter patológico, de uma espécie de doença, de toxicidade. Pensaria nisso [ao definir o conceito de produtivismo acadêmico], nessas 3 palavras, de patologia, doença, toxicidade. Porque a produção ela é boa, porque por produção estaria pensando numa espécie de trabalho, com objetivo, esforço, intencionalidade. Que produção? Construção de conhecimento. E a gente poderia pensar o construto de carga de trabalho não é... Carga mental de trabalho que se torna patológico, então produtivismo acadêmico é como se fosse uma espécie sobrecarga de trabalho, que o indivíduo não consegue sustentar, não consegue dar conta de absorver a demanda de produção. Reflete mais a saúde mental (Rodrigo, 2022).

Rodrigo (2022) afirma não conhecer profundamente as regras de avaliação da Capes, somente saber por experiência que “quanto maior o Qualis, e quanto maior o número de publicações, são fatores extremamente determinantes do sucesso profissional” (RODRIGO, *ibid*). Afirma ainda que entre os colegas falam até mesmo em um número de publicações para o pesquisador ser considerado como “concursável”, que poderiam ser 25, 30 até 40 artigos publicados. Em relação ao campo da Psicologia, especificamente, considera que a dificuldade para ingressar na carreira acadêmica estaria no meio do caminho, entre os campos com menores oportunidades de atuação no mercado, e, portanto, mais competitivos dentro da academia, como a Antropologia, a Filosofia, e as Ciências Sociais; e os campos com maiores oportunidades de atuação no mercado, e, portanto, menos competitivos dentro da academia, como a Saúde e as Engenharias.

Sobre a perspectiva da internacionalização, cada vez mais cobrada em termos de avaliação acadêmica, Rodrigo (2022) afirma que já publicou em outros idiomas, e concorda que a internacionalização afeta de forma expressiva o modo de fazer ciência em vários aspectos, como a escolha entre métodos quali/quantitativo, e o custo da ciência.

Não tenho dúvidas que isso influencia [a pressão para publicar em periódicos estrangeiros], até a perspectiva qualitativa/quantitativa a gente pode discutir, que é óbvio que há um beneficiamento da pesquisa quantitativa quando a gente contrasta o ritmo de produção, *etc.*, com uma pesquisa qualitativa. É muito mais rápido você fazer um desenho de levantamento, ou fazer coleta de grandes bases de dado, e fazer análise de dados com computação e publicar. E publicar em bons periódicos porque o teu conteúdo é generalizável, tem um nível de generalização, do que fazer estudos qualitativos. Pensa ainda mais em pesquisa ação, intervenção participante, que resolve problemas das comunidades, mas não está tão preocupado com a generalização dos dados. Só de partir desse critério de avaliação do número de publicações, é injusto. Depois, pensar que as mais altas revistas como a Nature, para publicar, você precisa de um financiamento do governo absurdo. Essas pesquisas que saíram para Covid, por exemplo, deixaram escancarado o custo da ciência, para você fazer uma publicação de um artigo científico, você publica com 50 autores, que trabalharam incessantemente para conseguir fazer aquela pesquisa, com um laboratório gigante, fazendo pesquisa com o experimento, de caso controle,

com placebo, com grupo controle, com grupo de intervenção. Então gasta muito dinheiro. Na hora de submeter o artigo tem que pagar em dólar. Então, também é injusto, nesse sentido, pesquisadores latinos contra pesquisadores do Norte do mundo [...]. Mas quem absorve, quem tem financiamento, quem tem bala na agulha para pagar isso... Universidade alemã, universidade da Suécia. Pagam e nem questionam isso, nem questionam essas taxas, isso é absorvido. Então aí já é um problema [...] E aí colocar o resultado metrificado pelo número de citações, número de publicações por ano, vira um sistema perverso. Pensar o produtivismo, pensar a produção acadêmica da forma como eu imagino que tua pesquisa está se colocando, pensar de forma crítica, é pensar que esse esquema, essa forma de funcionar reproduz formas de socializar o mundo. De cara com a nossa questão social latente aí que é o pano de fundo que é o sistema capitalista. Então, é óbvio, a gente tem que engolir em seco essa injustiça e ver o que mais te beneficia, menos te beneficia. Hoje em dia quem faz pesquisa nos países Latinos, do Brasil, ou da América Latina, qualitativa, pesquisa ação, pesquisa com comunidade, o pessoal da psicologia, pesquisa com morador de rua, isso é muito propósito. É uma pessoa que realmente tem uma dedicação fora do comum [...]. Então, eu acho que pensar em produtivismo acadêmico nesse sentido também é pesquisa como uma forma de revolução, como uma forma de contracorrente (Rodrigo, 2022).

Ademais, apesar de ter tido o cuidado de incluir autores nacionais em sua pesquisa, Rodrigo (2022) também concorda que o produtivismo acaba afastando os autores de referências nacionais, pois elas fugiriam do que seria considerado “uma referência de alto nível” pelos periódicos estrangeiros. Esse aspecto também afastaria “pessoas boas também de fazer pesquisa, afasta pessoas que teriam potencial para fazer pesquisa, mas não veem aí uma forma de sobreviver”.

Sobre a qualidade e a legitimidade das pesquisas que são produzidas, Rodrigo (2022) questiona as contradições inerentes ao sistema de avaliação da ciência. Por um lado, aponta que existe uma legitimação do discurso científico como aquele que “caminha junto com à verdade”, mas que nem sempre é assim, pois existem trabalhos de baixa qualidade, que são legitimados somente por serem fruto de uma pesquisa, mas que não necessariamente são bons estudos. Entretanto, considera que a ciência, mesmo com suas imperfeições, é hoje o que temos de mais próximo dessa busca.

Mas a gente tem que ter cuidado de não jogar bebê com a água do banho fora. A ciência hoje é, vamos dizer assim, a melhor aproximação da verdade que a gente tem, para tomada de decisões, no nosso mundo atual. A ciência resolveu grandes problemas da humanidade, e continua resolvendo. Então a gente tem que ter esse cuidado, de alguma forma esse indicador de qualidade funciona. De uma forma um pouco maquiavélica talvez, de uma forma um pouco tóxica, mas funciona. Essa “meta” funciona, na falta de um melhor indicador talvez, assim como o sistema capitalista, até então é o que se manteve em pé (Rodrigo, 2022).

E complementa.

[...] mas está aí para ser modificada [a forma de fazer ciência], isso que eu penso também sobre a dialética. Está aí para ser revolucionado, não é dado. E eu acho que a gente precisa questionar, porque a academia querendo ou não ela tá num papel [...] de produção de subjetividades que sejam emancipadas [...]. Se a educação básica tem essa função [...] Emancipação humana, produção de novas formas de subjetividade, de novas formas de socialização. Então o que dirá a universidade! Qual é a função primordial dela? O que ela realiza pelas atividades de extensão, pesquisa e ensino? Eu penso que a finalidade dela não é só servir o mercado de trabalho de profissionais, ela tá ali para transformar sujeitos para criar novas formas de ser no mundo, ser, estar. Emancipadas no sentido de sujeitos com protagonismo, com autonomia, com capacidade de deliberar, com liberdade [...]. Se a gente perder isso a gente continua reproduzindo essas formas de mal-estar (Rodrigo, 2022).

9.1.7 Jonas

Jonas (2022) fez sua graduação em Psicologia, mas os eventos que o levaram até a pós-graduação, e que mais tarde também fariam com que recentemente abandonasse seu doutorado, conduziram-no para a área da Medicina. Apesar de desejar desde o final da graduação dar continuidade em seus estudos, conta que os programas com linhas que lhe interessavam ficavam em outros estados, e não possuía recursos naquela época para mudar-se, de forma que à época passou a clinicar em sua área. Seu interesse pela divulgação científica fez com que, ao mesmo tempo em que clinicava, também conduzisse um canal de popularização da ciência no Youtube. E foi a popularidade de um dos seus vídeos que chamou a atenção de um professor de um programa de pós-graduação da área da Medicina, que entrou em contato e o convidou a participar do processo seletivo. Após ser aprovado, cursou o mestrado, e em seguida iniciou o doutorado na mesma instituição. Entretanto, com o advento da pandemia, e o distanciamento do programa, passou a dedicar-se mais a outras pesquisas que conduzia paralelamente às atividades formais do programa, criando parcerias inclusive com pesquisadores de outros países. Infelizmente, conta que isso levou a atritos com seu orientador, e a questionar o desejo de continuar cursando o doutorado naquele programa, o que o levou a desistir do programa. Atualmente é professor de uma instituição privada, na qual coordena um núcleo de pesquisa e é bolsista de produtividade. Pretende reingressar no doutorado no futuro, mas agora em uma área com a qual possua maior afinidade.

Jonas (2022) compreende o fenômeno do produtivismo acadêmico como uma distorção da forma como a ciência deveria avaliada, pois considera que existem

incongruência nos rankings e na maneira como os trabalhos são pontuados. Essas incongruências estariam em um certo protecionismo em relação às revistas nacionais, que receberiam uma pontuação mais alta, mesmo sem possuírem o mesmo peso de revistas internacionais. Ademais, a falta de avaliação de um *score* de citações no sistema Qualis, conduziria a práticas como o *Salami Science*, na qual os pesquisadores “fatiam” suas publicações, para aumentar sua pontuação, sem que as publicações tenham de fato alcance expressivo. Por outro lado, indexadores internacionais também estariam sujeitos ao produtivismo acadêmico, e aponta como uma das principais distorções o acesso desigual a recursos financeiros, que permitem que mesmo pesquisas irrelevantes sejam publicadas em periódicos de grande impacto, contanto que os pesquisadores possam arcar com os altos custos de publicação requeridos, gerando uma vantagem para pesquisadores de instituições de maior prestígio.

Entretanto, Jonas (2022) acredita que a internacionalização, ou mesmo a publicação em inglês de trabalhos em revistas brasileiras, pelo inglês ser “a língua internacional da ciência”, faria com que os trabalhos fossem mais lidos, mais criticados, aumentando o alcance e a qualidade das publicações. Mas pondera que, mesmo publicando em inglês, periódicos de países ditos periféricos não têm a mesma valorização, até mesmo por pesquisadores que estão em outros países também considerados periféricos, em razão de um viés, que atribui maior credibilidade às pesquisas dos países ditos centrais. Esse viés seria algo que precisaria ser combatido, e uma forma de realizar isso seria valorizar a representatividade na ciência, defendendo a importância do debate dos problemas locais pela perspectiva dos próprios pesquisadores locais.

Agora uma coisa importante é a questão da representatividade, tem um conceito que é da “ciência do helicóptero”, não sei se você já ouviu falar. É aqueles caras, geralmente de países desenvolvidos, Estados Unidos, Reino Unido, e tal. E aí os caras pousam o helicóptero em país ferrado, e fazem o estudo deles ali, depois sobe no helicóptero de novo e volta para o lugar deles, como se fosse um safari, “ah, vou lá fazer um safari no Brasil, ah, vou analisar isso aqui”, e depois volta. Então isso é ruim porque a gente é explorado academicamente. O Brasil, pelo menos em termos de comportamento, ele é um dos países mais representativos do mundo, a gente tem dimensões geográfica, a gente tem culturas diferentes, tem sotaques diferentes. Então, uma pesquisa em princípio que fosse feita sobre o comportamento aqui no Brasil, ela seria generalizada muito mais facilmente para o resto do mundo do que o cara que pesquisa lá com os estudantes de Yale, que está pegando a nata da nata da nata. E não tem representatividade praticamente nenhuma, que só está colocando nessas revistas bacanas porque tem dinheiro para colocar. E aí vem a parte econômica do negócio. Há pouco tempo, 2 meses, em agosto agora, um mês atrás, eu consegui aprovar [...] um laboratório [...] que é justamente para isso,

para mostrar para as pessoas que os estudos que foram feitos aqui no Brasil ajudam a explicar a realidade brasileira, mas ajudam a explicar o mundo. E levantar um pouco a moral da pesquisa brasileira de comportamento. Porque até meus próprios colegas eu vejo os seus fazem os negócios e ficam publicando aqui com medo, assim “ah, será que eles vão aceitar lá?”, cara, não, tem que te lançar. Se não aceitar vai descendo, mas joga pra cima. Porque aí você consegue dialogar com as pessoas lá fora, você consegue participar de um congresso, você consegue ter um *feedback* do seu trabalho (Jonas, 2022).

Jonas (2022) afirma que a ciência tem um papel identitário em sua vida, “eu desligo como professor, como terapeuta, mas da ciência eu não desligo”, também defende a importância da divulgação científica, projeto que conduz com seu canal no Youtube.

Na época que eu comecei a fazer a divulgação científica, eu participava de alguns eventos, aí falavam assim, “esse aqui é um cara que tem um canal do YouTube, ah tá!”, como se isso fosse um demérito. E aí foi passando o tempo, e eu fui vendo como é engraçado as mudanças das coisas, e hoje em dia, na [universidade federal], tem um departamento divulgação científica do programa de Comunicação, é uma professora [...] e ela até recebeu um prêmio agora pouco de divulgação científica [...] Então essa era uma área de muito demérito, hoje em dia já não é, então acredito que está começando a fazer parte da mentalidade do cientista, que é uma coisa que desde Carl Sagan ele já fazia no Cosmos, foi um dos pioneiros dessa parte [...] Então, acredito que um trabalho, mesmo sendo publicado em uma língua que as pessoas não dominem, acho que é fundamental todo cientista divulgar o trabalho para a sociedade, inclusive em uma linguagem que seja acessível para a população. Até porque uma boa parte da ciência é financiada pela população, então nada mais é do que um retorno do investimento, “ah, você me ajudou a fazer, então o resultado desse estudo foi esse aqui, as implicações podem ser essas”, e ninguém melhor do que o próprio cientista para fazer isso (Jonas, 2022).

A importância da divulgação científica também seria uma forma de aproximar a academia da sociedade, e de combater a anti-ciência.

Porque na pandemia a gente conseguiu ver muito isso, se tornou tão popular a discussão da ciência por causa de tanta coisa que aconteceu que é uma coisa contraditória, muitas pessoas têm um discurso super favorável para a ciência, mas quando a ciência vem demonstrando outra coisa que não está alinhada, elas não gostam. Então, na verdade é um discurso [...] Foi um antagonismo a um determinado campo [a defesa da vacina], não foi uma consciência da população [...] Então, eu acho que essa inconsistência se deu porque as pessoas na verdade não entenderam muito bem o que que é a ciência. E as pessoas que a atacaram, porque aí pegavam um determinado estudo, naquela época que estava o negócio da cloroquina, “ah, mas esse aqui identificou, aquele ali não identificou”, quer dizer, eles não entendem que a ciência é um processo de corroboração de evidências, e que quando é um assunto novo, vai ter contraditório, mas a coisa vai afunilando. Não, eles pegavam um negócio de não sei quantos meses atrás, sabe? Não entenderam o que é a ciência. Então, a maneira como eu procuro manifestar até essa identidade de cientista, é buscando esclarecer para as pessoas isso aí. No dia a dia, na internet, com os alunos, como que a ciência de fato acontece. Porque senão não adianta [...] É como se fosse a pessoa fosse vulnerável a isso [...] E eu tenho quase certeza, não posso afirmar isso, mas tenho quase certeza de que o que começou todos

esses problemas de outras conspirações que a gente tem hoje, inclusive no Brasil, foi o terraplanismo [...] E o que é o terraplanismo? É o reflexo da não compreensão da ciência, porque a pessoa tem a convicção de que a Terra é redonda, porque ela acreditou no professor. Ela não tem a noção de que a Terra é redonda pelas razões pela qual a Terra é redonda, pelos movimentos dos astros, tudo isso aí. É porque o professor disse para ela, e ela acreditou. Então, na verdade, aquele conhecimento que ela tem deriva de uma crença. E aí quando ela vê uma crença contrária, assim como pessoa que muda de religião, “ah eu tô numa religião aqui que fala de Deus assim”, aí eu vejo outra, “pô, mas a outra é tão mais legal, aí eu vou para a outra” (Jonas, 2022).

Para Jonas (2022), a aceitação da ciência, da mesma forma como se aceita outras crenças, geraria uma vulnerabilidade que poderia levar ao abandono da própria ciência por outra crença que oportunamente pareça mais interessante. Isso porque a adesão ao discurso científico, para muitas pessoas, não residiria na compreensão legítima do papel da ciência, mas por um oportunismo situacional. Por sua vez, a divulgação da ciência desempenharia um papel fundamental em propagar uma educação científica para uma parcela mais ampla da sociedade, permitindo combater essa fragilidade.

Sobre a competitividade no ambiente acadêmico, Jonas (2022) relata que apesar de não ter vivenciado diretamente alguma experiência negativa nesse sentido, sentia que era um ambiente hostil, de desconfiança, “não fala para ninguém a sua ideia, porque a pessoa pode ir lá e copiar”, e que apesar de não sentir isso no começo, escutar de outros colegas essas preocupações, deixaram-no mais apreensivo. Jonas (*ibid*) também acredita que o produtivismo acadêmico pode ter influenciado a deterioração de sua relação com o orientador, pois existiria uma exigência implícita de uma exclusividade quanto às publicações que deveriam ser realizadas somente dentro do núcleo, e que essa forma de pensar parecia permear o programa de uma forma geral, afetando também a relação entre os professores de diferentes linhas.

[...] tem um certo espírito de exclusividade... E isso eu vi em relação a outros... Por exemplo, eu percebi muitos conflitos entre os professores, isso era uma coisa também muito nítida... Professor do mesmo programa, então uns eram brigados com outros, às vezes fazia aula daquele professor e você era o aluno do outro, era contra isso nós *versus* eles, então os professores te tratavam diferente e tratavam mesmo... Isso não era específico com alguém, isso era de todos que a gente teve aula ali no departamento [...]... E às vezes até com [outro programa], algumas aulas eram lá no outro prédio, aí também tinha esse conflito... Então nesse ponto assim eu percebi um bairrismo muito grande, “ah, esses aqui são meus alunos, meus pupilos e vocês são hostis” (Jonas, 2022).

Por fim, sobre a preparação para a docência, Jonas (2022) acredita que os programas não preparam muito bem os estudantes para essa parte da vida acadêmica, o que prejudica o ensino, pois a falta de didática torna as aulas maçantes e pouco

proveitosas. Ademais, relata que muitos de seus colegas evitavam as práticas de docência, que eram obrigatórias, e que ele por interessar-se pela docência acabava substituindo os colegas, o que lhe foi muito proveitoso, e contribuiu muito para aprender a trabalhar em sala de aula.

9.1.8 Anderson

Formado em Biologia e Administração, Anderson (2022) é atualmente doutorando em Administração. Conta que desde cedo teve interesse na carreira docente, influenciado pelo exemplo de sua mãe e suas tias, professoras do ensino fundamental. Embora seu objetivo tenha sido sempre lecionar no ensino superior, ao formar-se em Biologia, passou a dar aulas para o ensino fundamental, conta que foi uma experiência inicialmente ruim, pois a coordenação do colégio não oferecia nenhum tipo de apoio, e os estudantes adolescentes causavam muitos tumultos. Afirma que no primeiro dia chegou até mesmo a pensar em desistir, mas foi impedido por seu pai, e que precisou ir “construindo aos poucos” sua relação com a docência. Após o ensino básico, passou pelo ensino médio, e depois para o ensino superior, graus nos quais os estudantes possuíam maior maturidade e “cuidado com o que querem para o futuro”, o que relata ter sido um alívio.

Esse início de carreira também transformou sua representação a respeito da carreira docente, conta que pelo exemplo da mãe e das tias, idealizava a profissão de professor, o que foi mudando conforme começou a trabalhar com a docência:

[...] Sempre tive isso muito forte de você tem que respeitar os professores e tudo mais, e aí eu via a imagem da professora e do professor como alguém que me encantava. Essa questão da comunicação, do diálogo em sala de aula, e tudo mais. Quando eu fui para o ensino médio aí a coisa mudou um pouco, porque aí você já olha a profissão professor como sendo uma das piores, você olha todas as profissões possíveis e aí você em última instância vem a do professor (Anderson, 2022).

Adentrando sobre as questões do produtivismo acadêmico, Anderson (2022) inicialmente distingue entre as ideias de produtividade e produtivismo, considerando que enquanto o primeiro seria desejável, e estaria relacionado a devolver à sociedade resultados daquilo que se tem feito na academia, de como estão sendo empregados esses

recursos; o segundo estaria relacionado com uma deturpação do sistema de produção de pesquisas, consequência das pressões do sistema de avaliação. Em relação aos estudantes, a cobrança seria uma consequência da cobrança sobre os professores, que repassariam esse peso aos estudantes.

[...] Então você deve devolver isso de uma forma favorável positiva para quem está bancando, que no caso seria o governo federal, então a gente deve isso para o Brasil na forma de pesquisas, de conhecimento, e de popularização da ciência, enfim. O que eu acho sobre essa perspectiva? Eu acho massa, é isso mesmo que deve acontecer, é super louvável que se a gente está recebendo por isso a gente precisa devolver. O problema é porque não nos é dado enquanto os estudantes [...] tempo, não nos é dado minimamente estrutura para que a gente consiga fazer pesquisas que tenham uma contribuição social, uma contribuição gerencial, uma contribuição mercadológica, enfim. Uma contribuição que de fato vá fazer alguma mudança, ou promover alguma mudança, e trazer um impacto. Então a gente é cobrado para ser produtivo, mas eu acho que é aí que vem o produtivismo, porque se os professores querem se manter dentro desses programas [de pós-graduação] eles terminam precisando de um número x de publicações, só que para que eles tenham esse número x de publicações em revistas de Qualis e fator de impacto, *etc.*, eles em vez de fazerem, ou promoverem dentro de seus grupos de pesquisa, eles encabeçando as pesquisas, começam a cobrar dos estudantes. E os estudantes, eles têm que, entre aspas, se submeter a essa questão, porque não vai entrar em confronto com o próprio orientador ou com o grupo de pesquisa. E aí você fica, enquanto você está tendo aulas, tendo que ter um bom rendimento nas disciplinas, estudando um monte [...] ao mesmo tempo, estar produzindo para gerar uma quantidade mínima de publicações para os professores, para o seu grupo de pesquisa, e ainda tem que estar pensando na sua dissertação e na sua tese [...]. Aí você deixa de ser produtivo e vai para essa questão do produtivismo, aí deixa de ser produtividade e começa a mexer inclusive com a nossa saúde mental [...] (Anderson, 2022).

Anderson (2022) também concorda que para os bolsistas o peso do produtivismo se torna ainda maior, pois criar-se-ia uma analogia entre o regime de dedicação exclusiva dos professores e o estudante bolsista, embora os valores das bolsas não permitam condições adequadas de sobrevivência aos estudantes.

[...] o fato de você receber bolsa faz com que a universidade entenda que você tem quase que uma dedicação exclusiva. Enquanto os professores recebem o salário de dedicação exclusiva, para se dedicar apenas aquilo, o estudante que recebe bolsa é como se ele estivesse vivenciando essa situação de dedicação exclusiva. O que não é considerado pela universidade ou pela Capes e qualquer outra instituição, é que o valor da bolsa é muito pouco para que a gente consiga sobreviver. [...] É um ciclo, e aí termina que a bolsa ela, entre aspas, aprisiona muito mais a gente dentro desse ciclo do produtivismo, porque é como se agora você não pode nem questionar o fato. Sei lá... “eu não queria fazer uma pesquisa sobre esse tema, o meu tema é outro completamente diferente”, “mas você é bolsista, você não tem isso de querer, você tem que fazer” (Anderson, 2022).

Para Anderson (2022), os programas também têm um papel no produtivismo acadêmico, mas seriam as contradições que acabariam tornando a jornada dos estudantes durante o doutorado mais penosas. Em primeiro lugar, existiriam as cobranças diretas, de programas que exigiriam publicações dos estudantes em estratos altos para a aprovação, ou vinculados às renovações anuais das bolsas de estudo. Em segundo lugar, existiria também a contradição entre exigir a publicação de artigos, mas a manutenção do ineditismo da tese.

Por mim, o programa, [...] já deveria ter mudado a nossa forma de tese. Alguns outros programas já aceitam que a tese seja 4 artigos, 3 artigos [...] Porque se você coloca a tese em formato de artigos, dá a possibilidade de fazer um artigo que seja um pouco mais teórico, um artigo que seja de levantamento bibliométrico, um artigo que seja mais da análise empírica, enfim... [...] E isso já auxilia bastante porque já dá para o estudante e para o programa o que eles queriam. No final das contas a tese termina sendo um documento enorme, que vai dar mais trabalho para o estudante, porque depois que a tese é feita e defendida e entregue, a gente termina tendo que transformar essa tese [em artigos] (Anderson, 2022).

Ademais, ao ser questionado se o modelo atual desvia o estudante do desenvolvimento da tese, complementa:

Com certeza, se eu direciono durante o doutorado, um foco, um único direcionamento, o meu doutorado ele vai ser muito mais bem aproveitado, porque eu não estou no doutorado para fazer pesquisa de XYZ. No final das contas eles não querem uma tese? Então se eu estou focado no meu tema, no final das contas quando eu for defender a minha tese eu vou ser *expert* no meu tema, vou ter lido, óbvio que não tudo, mas os principais artigos do meu tema, vou ter contribuído já com o meu tema, vou ter participado de congressos, vou ter um submetido trabalhos em revistas, sobre o meu tema. Então, eu vou ter uma contribuição muito maior a dar, porque já vou ter um conhecimento mais vasto, mais amplo sobre aquilo. Agora se durante o doutorado eu tenho que pesquisar XYZHW, sei lá o quê. É óbvio que vai sobrar a pouco tempo e até pouca disposição para que eu fique centrado apenas no meu tema, e quando eu chegar para defender ou qualificar sobre o meu tema, vão me questionar coisas, e talvez eu possa até não conseguir rebater ou talvez enfim possa não ter tido conhecimento, ou alguma informação sobre aquele conteúdo específico, simplesmente porque eu estava, entre aspas, perdendo tempo novamente, [...] porque eu estou tirando o foco do que realmente deveria ser importante na minha vida (Anderson, 2022).

Especificamente sobre a quebra do ineditismo, considera que este aspecto deveria ser relativizado.

[...] é porque eu acho que na ciência nada é finalizado. Porque toda vez que a gente faz um artigo, a gente dá uma contribuição específica, para um tema que é muito maior do que aquilo. E quando a gente dá essa contribuição específica, a gente nunca finaliza o processo, por isso que todo artigo tem no fim recomendações de estudos futuros, porque a partir daquele nosso estudo diversas outras possibilidades vão surgir de outros estudos, e o nosso estudo

ele também veio de outras possibilidades anteriores. Então, acredito que em razão da ciência não ter um fim, um artigo ele contribui imensamente, mas ele nunca é um fechamento de uma discussão, e principalmente, por exemplo, a gente que trata de metodologia qualitativa. A gente sabe que a gente faz as considerações finais, mas nunca é em tom conclusivo (Anderson, 2022)

Anderson (2022) considera que o ambiente acadêmico é competitivo, entretanto, a competitividade variaria de programa para programa, de acordo com as regras estabelecidas. A forma como o programa estabelece suas regras também influenciaria os relacionamentos interpessoais entre os estudantes, que tornar-se-iam mais competitivos caso as regras dos programas estimulassem a competitividade, por exemplo, na disputa por bolsas. Ademais, acredita que o produtivismo acaba prejudicando a produtividade.

[...] a partir do momento em que a gente tem uma visão muito mais da produtividade e menos do produtivismo, por exemplo, teríamos grupos de pesquisa que fossem mais assertivos, a gente teria colaboração maior entre os estudantes. A gente sempre falava dentro do núcleo sobre projeto guarda-chuva, que é um grande tema em que o orientador estivesse trabalhando, e aí cada um dos orientandos dele de mestrado e doutorado se pegaria em um dos cabinhos do guarda-chuva, mas todo mundo de forma a se organizar e a contribuir, porque todo mundo saía ganhando. [...] Se tudo tivesse direcionado para um mesmo foco, para o mesmo objetivo, porque os temas conversam entre si... Se a gente tivesse os orientadores de fato orientando, de fato produzindo, estimulando os nossos trabalhos, de todos os grupos... Para que as pessoas conversassem, para que as pessoas colaborassem, entendendo que isso tudo vai beneficiar todo mundo... Porque a partir do momento em que uma pessoa se desponta e consegue publicar um artigo, mas o artigo foi feito em parceria com os outros, todo mundo sai ganhando naquele artigo, independente se você foi o quinto coautor... Claro, colaborando! Mas independente se você foi o quinto colaborador, se você virou o “*et al.*”, ainda assim a pontuação daquele artigo foi para você também (Anderson, 2022).

Para Anderson (2022), que realiza pesquisas qualitativas, existe uma ênfase excessiva no quantitativo, até quando se trata da valorização do número de citações. Relata que já publicou alguns artigos em inglês, e que, os artigos que considera melhores, que possuem inclusive repercussão internacional, possuem poucas citações; enquanto, outro artigo, de tema mais popular, “mais chamativo”, em pouco tempo atingiu um número altíssimo de citações.

[...] o artigo que eu mais tenho citações, é um arquivo que é português, [...] E os outros artigos que estão aí publicados em inglês, rodando o mundo, com citações na Índia, não sei o que... Tem 5 citações, 7 citações, e são artigos que estão há bem mais tempo do [publicados] [...]. Por isso que eu não considero essa questão do número de citações, ou de ser inglês ou não, eu considero muito mais a forma como você faz o artigo e o momentos dele acontecer... Porque se eu for me levar somente pelo número de citações aí cai por terra essa história de que, “quando você faz um artigo inglês você tem acesso ao mundo todo, e todo mundo vai poder acessar sua pesquisa, vai ler, vai entender o que que está ali...”, mas às vezes não é nem por isso, eu acho a ciência, na verdade,

infelizmente por essa questão da produtividade, ciência acabou se transformando em meio que um comércio... Tanto que muitos periódicos, principalmente de fora, cobram pela publicação... Então, eu acho que é muito mais um comércio, é você trazer um diferencial ali, e saber vender o seu peixe (Anderson, 2022).

Anderson (2022) também defende que os professores tenham um papel mais ativo no combate ao produtivismo, pois eles teriam mais poder para modificar esse contexto, mas que muitas vezes acabam optando por somente transferir essa carga aos estudantes.

[...] eu acho que deveria ter esse olhar mais atento para os estudantes, porque essa questão do produtivismo ela afeta diretamente a nós... Essa cobrança, essa coisa dos programas porque querem aumentar a nota e *etc...* Se é para fazer isso que fique no campo dos professores, que os professores se mobilizem mais, que eles se empenhem em mais projetos, *etc.*, e que contribuam... Que não fiquem somente de coautoria, cobrando do estudante para que eles atuem como coautor, lendo e revisando, que botem mais a mão na massa mesmo [...] que eles consigam ir à frente das pesquisas que eles encabeçam, porque cobrar, cobrar, cobrar, do estudante, não vai levar a uma maior produtividade, não vai levar a um acréscimo na nota do programa, eu sinto muito, mas é isso. Da forma como o sistema está só vai ter um adoecimento maior dos estudantes, e um programa que continua no mesmo, e não vai a lugar nenhum (Anderson, 2022).

E complementa

Quem tem que comprar essa briga são os professores, porque o estudante ele não consegue comprar essa briga, por exemplo, a gente não consegue ir contra o sistema porque a gente não tem força para isso, a gente tem uma bolsa e a gente depende da bolsa, a gente tem um prazo e a gente depende do prazo, a gente tem tanta coisa... Mas o professor efetivo ele tem como brigar com o sistema [...]. Então, não é um estudante que vai comprar essa briga, porque a gente deve entender esse sistema, infelizmente, quem vai começar a fazer a revolução são os professores, se eles derem uma pausa nessa questão de produtividade para priorizar o que os estudantes estão fazendo, incentivando, produzindo junto com eles, *etc.*, com certeza esse sistema vai mudando, mas enquanto os professores também ficarem reféns, os estudantes vão ficar sofrendo as penalidades (Anderson, 2022).

9.1.9 Andressa

Andressa (2022) é estudante do doutorado em Administração, sua área de interesse são as relações internacionais, temática que estudou durante o mestrado, e agora no doutorado, investigando a internacionalização. Conta que quando entrou na graduação ainda não havia pensado na carreira acadêmica, pensava em “fazer um MBA, ou alguma coisa voltada para relações internacionais, ou comércio exterior” (Andressa, *ibid*), entretanto, por influência de professores, acabou se aproximando da pós-graduação,

passou a ler artigos, e a interessar-se pelo universo acadêmico. Outra influência na sua decisão de buscar a carreira acadêmica foi sua mãe, que foi professora do ensino médio e técnico, e atualmente está aposentada da profissão.

Para Andressa (2022), o termo produtivismo acadêmico remete à produção de produtos científicos, artigos ou outros produtos, por uma exigência externa, seja da academia de forma mais ampla, do programa ou dos professores. Algo que não partiria de uma motivação interna, pessoal, e que acabaria tornando-se um processo produtivo industrial, eficiente, mas sem conteúdo.

Na perspectiva de Andressa (2022), a forma como a ciência é avaliada atualmente influencia na prática acadêmica, modificando, a dinâmica das salas de aula, e o próprio conteúdo das pesquisas:

[...] [o sistema de avaliação científica] pode motivar a produção específica para um formato de artigo. Por exemplo, digamos que eu esteja fazendo um artigo para uma matéria, eu esteja fazendo uma matéria no mestrado, no doutorado, e um professor diga “precisamos produzir um artigo”, que é o que geralmente que ocorre, né? Na pós-graduação, todas as matérias pedem para que ao final daquela matéria, se produza um artigo. Então, o formato do artigo, eu já faço um artigo para publicar na revista x, que é uma revista A1, que é bem-conceituada, e aí eu me sinto motivada a publicar naquela revista, e aí aquela revista eu tenho que usar certos autores, que tem certas ideias. Então, eu acho que, às vezes nós nos sentimos um pouco obrigados a utilizar certos autores, ter certas ideias, sentimos que os nossos artigos têm que ter certos encaminhamentos, relacionados àquela revista, para poder ter aquela publicação, para poder ter aquele aceite (Andressa, 2022)

Andressa (2022) também acredita que a avaliação Qualis vai acabar sendo substituída por outras métricas internacionais. Sua perspectiva a respeito dessa tendência em direção aos indicadores internacionais é ambivalente. Andressa (*ibid*) acredita que é importante assimilar o que vem de fora, mas essa assimilação deve ser crítica, ou seja, as pesquisas produzidas internacionalmente não devem ser, somente por terem origem em países desenvolvidos, consideradas como um parâmetro do “certo”, ou serem implementadas sem reflexões aprofundadas e adaptações à realidade nacional. Também acredita que existem diferenças expressivas entre a forma de escrever artigos no Brasil e em periódicos internacionais, pois aqui no Brasil teríamos uma tradição mais qualitativa, debatendo muito mais as questões metodológicas, enquanto as pesquisas internacionais teriam um enfoque maior no resultado, sem debater de forma muito detalhada os métodos e as epistemologias adotadas. Além disso, sente que os periódicos estrangeiros não estariam tão abertos a considerar outras formas de abordagens mais qualitativas, e que

poderia haver algum estigma quanto as pesquisas oriundas de países em desenvolvimento, “De que a ciência que é feita nos outros países [em desenvolvimento], às vezes, pode ser uma ciência que não é feita de uma maneira correta, é malfeita, né? Um país em desenvolvimento, que não tem estudo, alguma coisa assim nesse sentido” (Andressa, 2022).

Sobre a pressão por publicações e a competição na universidade, Andressa (2022) acredita que existem de forma velada, apesar de afirmar não receber pressão diretamente de seu orientador, relata que de tempos em tempos é lembrada da necessidade de publicar, especialmente quando o programa encaminha lembretes da necessidade de manter o currículo lattes atualizado. Os momentos de cobrança mais explícitos ocorreriam durante às disciplinas, quando são exigidos dos estudantes trabalhos finais em formato de artigos, especialmente quando os professores exigem que a teoria da aula esteja relacionada ao tema da tese. Acredita ainda que sem a pressão do produtivismo acadêmico seria possível a escrita de trabalhos melhores, e coloca como principais elementos que jogam contra a qualidade a questão do tempo e da obrigatoriedade.

Às vezes, o professor não está muito aberto a entender que os temas não têm relação, que os temas estão muito distantes. Alguns professores, sim, estão abertos ao diálogo para a gente dizer, “ô professor, o meu tema não tem relação, não vou conseguir relacionar isso aqui, com isso aqui. O que eu posso fazer? Ou eu só falo sobre a sua matéria ou só falo sobre o meu tema”. Como já aconteceu [...] Eu acho, claro, o professor tem que avaliar o aluno, a gente está ali para ser avaliado, mas eu acho que o aluno não tem que se ver obrigado a produzir um artigo para aquela matéria (Andressa, 2022).

Andressa (2022) também questiona os parâmetros adotados para avaliação dos artigos submetidos aos periódicos, acredita que muitas vezes existem regras implícitas adotadas por periódicos que são questionáveis, “tem gente que faz aquela receitinha para publicar, [...] vê como é que é o formatinho para publicar naquele periódico e faz o artigo naquele formatinho, usa os autores daquele periódico, e aí consegue publicar [...] claro que isso é questionável eticamente, né?” (ANDRESSA, 2022). Ademais, afirma que nem sempre as avaliações são bem-feitas, até mesmo sendo realizadas por pesquisadores que não tem conhecimento sobre o assunto, o que seria uma falta ética por parte dos periódicos e dos pesquisadores, respectivamente, por direcionarem o trabalho para alguém que não domina a temática, e por aceitarem avaliar um trabalho de uma área que não domina.

Por fim, Andressa (2022) defende que o pesquisador possui uma responsabilidade social e ética na execução do seu trabalho, e que publicar é importante, assim como

lecionar e demais atividades do pesquisador, mas acredita que o produtivismo acadêmico tem desvirtuado esse papel.

Eu acho que o produtivismo foi criado para incentivar os professores a produzirem artigos, contribuírem com a ciência. Eu acho que foi criado com um motivo bom que simplesmente foi pervertido ao longo do caminho. Eu acho que a motivação dessa produção no começo, de exigir que os professores publicassem, eu consigo ver por trás uma iniciativa boa, de fazer com que a ciência se movesse, de fazer com que existisse uma ciência, de que o Brasil avançasse com a ciência [...]. Mas acredito que ao longo do tempo foi sendo pervertido, exigindo-se mais em relação a quantidade e não a qualidade [...] A carreira acadêmica não é a quantidade que a gente oferece para as pessoas, mas sim a qualidade que a gente oferece, em relação a tudo. Em relação à publicação, em relação ao estudo, em relação a leccionar, eu acho que tudo isso é a qualidade do ensino que eu estou produzindo. Em relação à qualidade da publicação que eu estou fornecendo para a sociedade, em relação à extensão que eu estou fornecendo, acho que essa é a questão chave. A qualidade do serviço que eu estou fornecendo. (Andressa, 2022)

9.1.10 Ana

Ana (2023) é estudante do doutorado em Administração, e conta que desde o segundo semestre da graduação já desejava seguir a carreira docente, muito pelo exemplo de sua mãe, que é professora em uma universidade federal, o que a levou a sempre admirar o trabalho dos professores. Atualmente, além de cursar o doutorado, atua como professora substituta em um instituto federal.

Para Ana (2023) durante a pós-graduação percebeu que o caminho para a carreira acadêmica é muito mais difícil do que imaginava, apesar de afirmar ter alguma facilidade por ter tido o exemplo de sua mãe, que já conhecia “o caminho das pedras” (Ana, *ibid*), pois já sabia buscar aquelas coisas que eram importantes para a carreira docente, iniciação científica, prospecção de orientadores, o preenchimento de um currículo lattes, *etc.*; reconhece que a trajetória acadêmica pode ser “massacrante”, e que hoje tem uma visão diferente daquela que tinha quando era somente estudante, percebe que os desafios de uma sala de aula são muito maiores do que imaginava.

Sobre o conceito de produtivismo acadêmico, Ana (2023) entende como um “*modus operandi* bem industrial” na forma de produzir artigos, com “tarefas bem definidas, vários pesquisadores, cada um faz um pouco, e todo mundo tem muita

publicação”, o enfoque é a pontuação oriunda das publicações, que acaba sendo “o que conta para tudo”, bolsas, concursos, *etc.*

Questionada sobre a existência de diferenciações entre ser produtivo e ser produtivista, Ana (2023) defende que a produtividade está relacionada com desempenhar as atividades acadêmicas da melhor forma possível, o que se diferenciaria do produtivismo acadêmico, no qual, apesar do volume de produção, o conteúdo das publicações seria raso. Produzir-se-ia por produzir, sem alcançar o objetivo primordial da produção acadêmica, que seria a aquisição de conhecimentos. O aspecto negativo fundamental comum às pesquisas movidas pelo produtivismo acadêmico seria a falta de profundidade quanto ao conhecimento do pesquisador sobre a temática investigada. Faltaria o domínio do assunto investigado pelo pesquisador.

Ana (2023) também relata que já teve experiências em que presenciou comportamentos antiéticos por parte de outros colegas, inclusive de outra estudante que, apesar dos métodos questionáveis, já é professora efetiva em uma universidade pública. Conta que isso a levou até mesmo a questionar se não estaria sendo tola, mas que chegou à conclusão de que não podia ignorar seus princípios ético-morais, e que agora não tem mais dúvidas de como deve trilhar seu caminho.

Quanto a importância do artigo como principal produto da atividade científica, Ana (2023) defende que a docência envolve diversas atividades, que não se resumem somente ao artigo, ou seja, que o artigo deveria ser considerado, mas somente como uma parte do todo da avaliação de docentes e discentes. Considera inclusive que as *soft skills*, que podem ser mais subjetivas, também deveriam ser consideradas.

Sobre a internacionalização, Ana (2023) defende que os programas de pós-graduação deveriam incentivar mais a publicação em inglês, seja a escrita diretamente no idioma, ou a tradução dos trabalhos, para que os trabalhos tenham um maior potencial de comunicar-se globalmente. Reconhece que a tendência de internacionalização da ciência nacional pode alterar a forma de fazer ciência, pois os periódicos internacionais terão maior abertura para aquelas pesquisas que podem ter aplicações mais amplas, e que possam ser replicadas também nos países desenvolvidos. Entretanto, embora existam pesquisas bastante focadas nos problemas locais, acredita que cabe aos pesquisadores identificarem formas de criar um diálogo entre os problemas locais e os problemas globais, dada a realidade globalizada em que vivemos.

Ana (2023) também realizou intercâmbio com uma universidade europeia, na modalidade doutorado sanduíche, e pondera que o nível de educação que recebeu no Brasil a colocou em um patamar semelhante ao dos estudantes europeus, o que surpreendeu até ela mesma, pois imaginava que teria um desempenho aquém dos novos colegas. Esse aspecto lhe deu mais autoconfiança em relação à sua formação. Entretanto, curiosamente, relata que a interação na universidade europeia entre os pesquisadores, sejam eles estudantes ou professores, ocorria de forma muito mais fluída do que no Brasil. Dessa forma, pondera que apesar de sermos uma sociedade considerada aberta, no momento da colaboração para atividades mais sérias, as relações que predominam são aquelas de desconfiança. Ademais, os programas e os professores teriam o papel de liderar e incentivar a colaboração entre os pesquisadores, entretanto, as “rachaduras” que existe entre os próprios professores acabariam tornando muito difícil a colaboração de forma mais ampla.

Outro aspecto importante destacado por Ana (2023) é a relação entre o orientando e o orientador, conta que durante o mestrado seu orientador era uma pessoa muito proativa, “meio doido até”, mas que estimulava a interação entre os estudantes, a produção de trabalhos, a confraternização, que inseria os estudantes em atividades, e que sabia “brincar quando tinha que brincar, e ser sério quando tinha que ser sério”, reunindo em torno de si pessoas que se interessavam por essa dinâmica do grupo de pesquisa. Dessa forma, considera que a liderança do orientador é fundamental para o desempenho do estudante durante a pós-graduação.

Sobre a produção de artigos como trabalhos finais de disciplina, Ana (2023) acredita que são contraproducentes, pois acabam não tendo profundidade e ficando forçados, “acho que muitas vezes em artigos de disciplinas a gente força mundos, né? Inserir nossa pesquisa com aquela temática a maioria das vezes não fica legal, a gente se frustra”. Entretanto, sobre a produção da tese em formato de artigos, acredita que seria um formato que ajudaria a tirar um pouco do peso dos estudantes, pois ficaria até “um pouco irritada” ao pensar o trabalho que vai ter para transformar sua tese de mais de trezentas páginas em artigos posteriormente. Ademais, acredita que isso não diminuiria a qualidade da tese, pois os trabalhos também passariam por avaliações, por meio dos processos de *blind review*, possivelmente até mais rigorosas, e teriam o acompanhamento do orientador.

Apesar de já ter publicado em inglês, e relatar que possui alguma facilidade por dominar o idioma, Ana (2023) afirma que não gosta muito de escrever artigos, por ser uma atividade muito solitária, identificando-se mais com a docência. Sua percepção a respeito do artigo como principal forma de avaliar a qualidade de programas, docentes e discentes, é de que se trata de uma forma ruim de avaliação, com falhas evidentes, como a relação entre qualidade e citações, “muitas vezes se está publicando uma coisa inédita, de certa forma, não tem ninguém falando sobre aquilo ali, talvez demore um tempo para alguém achar o teu trabalho, para alguém falar sobre aquilo[...] não acho que seja uma forma efetiva de avaliação da qualidade do trabalho” (Ana, *ibid*).

Para Ana (2023), os aspectos mais negativos da carreira docente estariam justamente na cobrança sobre os pesquisadores, além da pesquisa como atividade solitária, que geraria ansiedade, síndrome do impostor, e falta de vagas de trabalho. Por outro lado, a possibilidade de interagir com estudantes, incentivando-os a estudar, a pesquisar, assim como o fato de estar contribuindo para o avanço do conhecimento, seriam os fatores que mais lhe motivariam a continuar nessa trajetória.

Por fim, acredita que a superação do produtivismo acadêmico dependeria principalmente do incentivo à colaboração, estimulando a “confiança entre as pessoas, de evitar que uma passe por cima das outras, que são os grandes vilões do produtivismo” (Ana, 2023). Entretanto, afirma que os professores seriam os que teriam condições de realizar essa mudança, acabando com as rixas internas, e fortalecendo a instituição por meio da colaboração, da empatia, da confiança, e com isso diminuindo o produtivismo acadêmico.

9.1.11 Pedro

Pedro (2023) é um estudante do doutorado em Educação, atualmente, além do doutorado, é servidor público municipal licenciado, em uma cidade diferente daquela em que cursa o doutorado, de forma que precisa deslocar-se constantemente entre as duas cidades para frequentar as aulas da pós-graduação. Apesar de desejar seguir a carreira acadêmica, conta que seu plano é de longo prazo, pois após o final do doutorado precisará

cumprir alguns anos de trabalho junto ao serviço público municipal para compensar o tempo em que ficou de licença.

A rotina acadêmica de Pedro (2023) é bastante puxada, relata que por cobranças da instituição e da orientação acaba participando de muitos eventos, auxilia na coordenação da equipe de revisão da revista de seu núcleo, e envia artigos para várias revistas. Essa rotina, de cursar disciplinas, optativas e obrigatórias, auxiliar na coordenação da revista, preparar artigos para eventos e revistas, leituras exigidas pela orientação, leituras para o desenvolvimento de trabalhos, acaba ocupando todo seu tempo, “tudo acaba girando em torno do tempo” (Pedro, 2023).

Para dar conta de tudo, acabou desenvolvendo estratégias, conforme relata:

Uma estratégia é o reaproveitamento de, por exemplo, textos finais de disciplina, que eu tento publicar em revistas. Reaproveitamento também de temas que eu estou desenvolvendo para tese, eu fragmento isso para apresentar em eventos, a escrita coletiva com ajuda de outras pessoas, e um bom planejamento do tempo diário (Pedro, 2023).

Questionado se a falta de tempo prejudica o amadurecimento dos temas que investiga, complementa:

Eu acabo tentando fazer esse amadurecimento teórico aproveitando, por exemplo, das disciplinas que eu estou cursando, sempre que possível eu tento fazer mais uma leitura por minha conta de referências que eu acabo conhecendo da minha linha de pesquisa. Então, eu sinto que a maturidade real mesmo vai ser durante a escrita da tese, vai ser nos próximos anos. Nos artigos, eu tento recortar o máximo possível para que eu consiga aprofundar dentro de um ponto muito pequeno (Pedro, 2023).

Pedro (2023) afirma que é um privilegiado por poder estudar aquilo que gosta, e que a sua tese está relacionada com sua identidade no sentido de que ela faz parte do seu próprio processo de afirmação, de concretização do seu exercício político.

Relata também que a sua orientadora, que é a mesma que lhe orientou durante o mestrado, tem sido um apoio fundamental para dirimir suas inseguranças teóricas. Pedro (2023) conta que desde o mestrado se identificou com a linha teórica que lhe foi apresentada, e desde então ele tem se aprofundado, o que lhe dá uma certa segurança quanto ao seu trabalho. Essas afinidades que sente em relação à linha teórica e à temática que investiga, também facilitarão a leitura das bibliografias necessárias para o desenvolvimento dos seus trabalhos, pois, suas leituras seriam mais qualificadas, “a leitura não é uma surpresa, já leio de forma mais ou menos qualificada”. Ademais, ressalta

que o papel da sua orientadora tem sido fundamental em ajudá-lo a gerir suas atividades na pós-graduação, “Eu diria que é um privilégio ter uma orientadora com o perfil dessa que eu tenho. Da maneira como ela gere certas coisas, tanto comigo quanto para mim. Ela tem facilitado muito a minha vida”.

Pedro (2023) afirma não se sentir pressionado para publicar, entretanto, relembra que durante uma jornada acadêmica foi abordada a temática da importância de os estudantes continuarem publicando mesmo como egressos, e que foi destacado sobre como o casamento ou a paternidade/maternidade poderiam acabar encerrando a vida acadêmica dos estudantes. Entretanto, afirma que essa questão não foi colocada de forma impositiva, foi somente um relato sobre situações que ocorriam após o término da pós-graduação.

[...] um dos critérios de pontuação dos programas é a produção dos egressos 5 anos após a defesa. Então, assim, algo que foi falado para gente, abordado pelos professores durante o evento, na nossa jornada acadêmica. A dificuldade que a universidade tem de acompanhar a produção desses egressos, porque alguns param de atualizar Lattes, e aí é preciso persegui-los através de rede social, não se sabe se estão produzindo ou não, se estão participando de evento ou não, se estão publicando ou não. E alguns acabam escolhendo a família ou acabam escolhendo uma outra profissão que não tem a ver com a sua pesquisa e abandonam esse seu lado acadêmico durante esses anos. E aí acaba dificultando a pontuação do programa (Pedro, 2023).

Questionado a respeito de procedimentos dos programas, como a produção da tese em formato de artigos, e a cobrança pela produção de artigos ao final das disciplinas, Pedro (2023) afirma não ver negativamente esses procedimentos, sobre o primeiro aspecto, acredita que nos programas mais tradicionalistas os estudantes acabam sendo cobrados em dobro, pois além de manter o ineditismo da tese, precisam publicar outros trabalhos, tangenciando a temática principal; sobre o segundo aspecto, afirma que teve experiências positivas, entretanto, afirma que sempre há um retrabalho, a necessidade de adaptar o trabalho para o perfil das revistas:

No meu caso foi bom, porque eu consegui publicar um artigo ao final da disciplina numa revista, A1. Eu tive muita sorte, eu acho. Porém, para a disciplina, o artigo tem um peso, tem uma força que é muito aquém da força exigida por uma revista. Então, é preciso escrever um pouco a toque de caixa para a disciplina, porque é preciso obter aquele conceito, depois retomar aquela mesma publicação e endireitá-la, de acordo com o perfil da revista, para enviá-la posteriormente. Então sempre há esse retrabalho (Pedro, 2023).

Pedro (2023) também afirma que lidar com os periódicos é um aspecto desafiador e trabalhoso da vida acadêmica, e destaca dois aspectos específicos dessa tarefa que lhe

pesam durante os processos das publicações. O primeiro aspecto é o de identificar o periódico adequado para suas publicações, são muitos elementos que precisariam ser considerados, encontrar periódicos com afinidade com a temática, dentro de um determinado estrato Qualis, ver quais são fluxo contínuo, e se existem dossiês abertos. Conta que a comunicação com outros colegas e professores é fundamental durante essa etapa. O segundo aspecto diz respeito às avaliações, pois considera que são muito demoradas e subjetivas, além de contribuem pouco para a melhoria dos trabalhos.

[...] eu escrevo de um jeito muito particular, faz muito tempo que eu escrevo, eu já ouvi de professores meus que eu escrevo bem. Mas nem sempre essa escrita vai ao encontro daquilo que é da necessidade da escrita acadêmica em geral. Eu pesquiso em arte, e a arte tem uma forma de escrever diferente, muito mais fluida, muito idiossincrática. E na hora de divulgar esse material, eu acabo tendo que retroceder um pouco e recorrer ao estilo um pouco mais seco, um pouco indo ao encontro da divulgação propriamente, e tendo que deixar um pouco de lado o conteúdo daquilo que eu estou pesquisando (Pedro, 2023).

Pedro (2023) sente que seu estilo de escrita acaba influenciando na aprovação ou na reprovação dos artigos que submete, conforme a afinidade do avaliador, mas que o processo seria muito subjetivo. Sobre os pareceres, considera que “faltaria didatismo” por parte dos avaliadores, e complementa:

Quando o autor está submetendo o artigo, ele acredita que o artigo tem valor para ser publicado, para ser lido por outras pessoas. Se tem algum problema, nem sempre eu tenho gente a disposição para fazer uma leitura para mim, antes de eu enviar esse artigo para a revista. Eu poderia passar pela minha orientadora, mas ela é muito atarefada, podia mandar para colegas, mas eles próprios estão atordoados escrevendo seus próprios artigos. Eu não tenho a quem recorrer. Então eu escrevo, eu acredito no meu texto, eu mando como está. Eu não tenho problemas com ortografia com gramática, por exemplo, não tenho tanta necessidade de revisão e não tive problema com isso. Então o problema que eu tenho é com estilo. E aí eu tive o azar de ter um avaliador que não gosta do meu estilo, mas talvez se eu tivesse pegado outro avaliador o artigo seria aceito. E assim eu não sei qual é o estilo que as revistas pedem. No máximo, eu leio alguns artigos daquela mesma revista que eu quero enviar, para ver o perfil de escrita, que outros têm enviado e tento adequar a superficialmente. Mas, às vezes, nem isso funciona, então eu sinto que da parte dos avaliadores deveria ter um interesse maior em ensinar o estilo da revista para o autor. Quer dizer, não só dizer “tá ruim”, mas explicar está ruim porque isso e aquilo (Pedro, 2023).

Para mitigar essa dificuldade de receber pareceres de qualidade, Pedro (2023) desejaria que tivessem nos programas disciplinas, ou grupos, voltados para trabalhar a escrita acadêmica, que pudessem auxiliar nesse processo antes da submissão dos trabalhos.

Sobre as avaliações que os programas, os docentes, e os discentes são submetidos, Pedro (2023) afirma não ter muito conhecimento a respeito de como as avaliações são de fato realizadas. Ao ser questionado sobre se as avaliações deveriam ser internas ou externas aos programas, afirma que ambos, em razão da universidade ser parte de uma comunidade mais ampla. Entretanto, ao ser questionado se a sociedade teria condições de avaliar a atividade docente, pondera que pode ser um processo perigoso:

Depende muito, isso é muito perigoso, porque a sociedade vai colocar muito dos seus interesses próprios e, na avaliação, é preciso alguma isenção. Ou então que se ouça a sociedade naquilo que corresponde mais diretamente a ela. Eu acho que eu não saberia desenvolver isso porque vai cair no utilitarismo também. E assim, a ideia da universidade é que seja um espaço de livre saber, da livre pesquisa, e vão se produzir pesquisas que às vezes não vem ao encontro diretamente a uma necessidade social a olho vistos, né? Eu entendo, eu defendo que toda pesquisa tenha uma relevância social. A única coisa é que essa relevância acaba tocando apenas um nicho na sociedade, mas um nicho da sociedade é a sociedade. Então, é preciso muita isenção, é preciso muita frieza para se fazer essa avaliação. E aí eu não sei como exercitar isso na sociedade para que ela possa emitir essa avaliação (Pedro, 2023).

9.1.12 Heloísa

Licenciada em Química, Heloísa (2023) é atualmente uma estudante do doutorado em Educação. Conta que o que a levou a iniciar sua trajetória na pós-graduação foi uma lacuna que sentiu durante a sua licenciatura, a falta da construção de um entendimento mais aprofundado quanto à relação entre os professores e os estudantes. Apesar de ter cursado licenciatura, sentia que a formação que recebeu foi muito voltada para os aspectos disciplinares da Química, que pouco contribuíam para a compreensão de como as pessoas aprendiam, “não só da motivação, mas entender que a aprendizagem não se dá num vácuo, que eu teria que considerar o contexto, a afetividade” (Heloísa, *ibid*). Desejava compreender como fazer para ter um impacto positivo na vida de seus estudantes. Antes de ingressar na pós-graduação havia feito iniciação científica, mas não havia publicado nenhum trabalho. Relata que o processo seletivo para o mestrado foi bem difícil, exigia-se como pré-requisito a proficiência em inglês, provas de conhecimentos específicos, e o projeto. Ademais, a cada etapa precisava deslocar-se de sua cidade para a cidade do processo seletivo. Apesar de gostar do que estuda, Heloísa (*ibid*) conta que ao ingressar na pós-graduação precisou mudar seu projeto, pois estava muito “cru”, relata o diálogo com sua orientadora “olha isso aqui que você me entregou, bruto, a gente já lapidou, está

desse jeito, vamos daqui?” (Heloísa, *ibid*). Iniciou seus estudos na pós-graduação sem bolsa, o que lhe causava grande ansiedade, mas com o apoio da sua orientadora, ingressou em um projeto da fundação de apoio a pesquisa da universidade, que lhe concedeu uma bolsa de estudos. Desde então, anualmente, tem renovado a bolsa em projetos da fundação, o que lhe garante o apoio necessário para continuar estudando. Conta que se sente privilegiada, e destaca o papel de três professoras que tem lhe auxiliado nessa trajetória, sua orientadora, a coordenadora do projeto da fundação, e a coordenadora do grupo de estudos ao qual pertence.

A rotina de publicações e de participações em congressos de Heloísa (2023) é bastante agitada, em primeiro lugar, pois anualmente precisa entregar relatórios dos projetos de pesquisa da fundação, para garantir sua bolsa de estudos. Em segundo lugar, pela dinâmica da sua orientadora, que gerencia parte da produção da estudante, incentivando sua participação em congressos, direcionando trabalhos para periódicos, ou ainda sugerindo a transformação de partes da tese em capítulos de livros. As publicações, afirma, são coisas que se tornaram quase naturais, considera uma consequência da rotina da pós-graduação, “a gente fica naquela ânsia, naquela angústia de publicar [o material acumulado]” (Heloísa, *ibid*). Sua orientadora também reforça frequentemente a importância de construir um bom currículo caso ela deseje ser professora universitária. Os trabalhos são direcionados para alguns eventos selecionados, que ocorrem de tempos em tempos, e revistas de interesse, para as quais vão preparando antecipadamente os materiais para publicação, conhecendo o estilo de escrita, e as temáticas que costumam ter maior aceitação. Por fim, também publica com colegas da pós-graduação, trabalhos que surgiram durante às disciplinas, ou derivados de cruzamento de interesses.

Questionada sobre se sentiria pressão para publicar, afirma que não se sente diretamente cobrada, mas quando vê um edital para concurso, lembra da necessidade de pontuar. Ademais, por ser bolsista, sente que tem uma obrigação de produzir, “como parte normal do meu trabalho enquanto pesquisadora” (Heloísa, 2023). Apesar das reuniões semanais com a orientadora, afirma entender que é o seu interesse que estaria em jogo, uma vez que sua orientadora já possui uma extensa lista de publicações. Em relação à universidade, considera que existe uma cobrança implícita, pelo peso do nome da universidade, e pelos anúncios constantes de aspectos referentes à excelência da universidade, como oportunidades de bolsas no exterior, congressos, e eventos para

participar. Admite também que a sua rotina é desgastante, especialmente na relação com os periódicos.

[...] tem revistas que tem umas normas que são insuportáveis, porque tem revista que é ABNT, mas na psicologia tem revistas que são normas APA. E aí você tem que ficar contando número de referências de 10 anos para cá, e aí tem que ter uma porcentagem específica, é uma coisa de doido assim, aí tem que ficar caçando outros autores que... Ou melhor, publicações mais recentes daquele mesmo autor, que falou exatamente a mesma coisa, só que mais recente. Então, é um trabalho que você fica assim, “realmente, precisava desse tipo de norma? De que isso está adiantando? Isso está atrapalhando o meu trabalho”. [...] Eu super gosto de uma coisa certinha, organizadinha, de ver as referências lá no final, e conseguir encontrar enquanto leitora. Mas tem certas revistas que eu vejo que abusam da nossa boa vontade. Você fica sofrendo para publicar uma coisa. Tem um trabalho que a gente submeteu em novembro do ano passado, e até agora a gente não teve nenhuma resposta. E foi um artigo que a gente correu muito, para sermos pioneiras no assunto, primeiras a publicar isso no Brasil e até o momento nada. E é uma revista que é A1, então ela é bem-vista no Brasil, e cadê o compromisso da parte deles, de pelo menos dar uma posição para gente? (Heloísa, 2023)

Heloísa (2023) questiona também a forma como alguns pareceres são emitidos, considerando que podem existir outros interesses que vão além de contribuir para a qualidade da pesquisa.

Eu já tive um trabalho, meu com essa minha colega, que o parecerista falou que eu deveria tocar em determinado tema, era algo que eu não conhecia nenhum autor que falava sobre [tema da área de educação] de uma forma mais abrangente. Então, até que foi legal terem falado, mas assim, adicionei uma linha, sabe, uma coisa micro, e já foi aceito. E aí, eu fiquei pensando... Será que tem algum interesse por trás desse autor? Porque ele falou um autor específico... De falar que “eu tenho que citar tal autor”, “que esse autor seria uma boa sugestão para estar ali”. Tem algum interesse além do “vai agregar a sua pesquisa”? Eu tenho essa desconfiança de que era para ter mais citação, só para aumentar a popularidade desse autor. Então, o meu ponto é que tem certas posturas e comentários de parecerista que eu não entendo qual é a real intenção, fico com esse pé atrás antes de incorporar ou não na minha pesquisa. Eu tenho medo de ser ingênua em algumas situações, por não ter tanto conhecimento, experiência assim na área, né? (Heloísa, 2023).

Os relacionamentos interpessoais, tanto com sua orientadora, quanto com o seu grupo de pesquisa, são aspectos destacados positivamente. Heloísa (2023) relata que já teve experiências negativas com uma orientação anteriormente, que se sentiu pressionada a estudar uma temática que não tinha interesse, e que o orientador era muito desorganizado. E que outras colegas já reclamaram de falta de acompanhamento por parte dos orientadores. Entretanto, sente-se muito satisfeita com a dinâmica atual na qual está envolvida, especialmente pela horizontalidade que permeia suas relações com sua orientadora e com seu grupo de pesquisa. Apesar de considerar sua orientadora muito

exigente, percebe essa característica como um aspecto positivo da relação, conforme relata:

[...] escolhi uma professora que era a que todo mundo via como a mais rigorosa, “nossa, muito difícil trabalhar com a fulana, ela exige muito”. E eu fiquei assim, “gente, ela exige um mínimo, ela é uma pessoa organizada, que você entrega o texto para ela, ela te devolve o texto com as correções, ela faz o que uma orientadora tem que fazer, e não perder o trabalho que nem o meu outro fazia”, que ele perdia o trabalho. E falam também dessa minha orientadora de agora, que ela é muito exigente. E eu fico assim, “que bom que ela é exigente, que eu posso entregar um texto para ela e ter certeza de que ela vai ler, porque eu sei que tem orientadores que não leem os trabalhos, eu fico chocada, uma falta de ética”, não tem como ficar com a consciência tranquila, com ela eu fico supertranquila que ela não vai me colocar em furada, no sentido de não ter rigor (Heloísa, 2023)

Outro aspecto que Heloísa (2023) destaca em relação a sua orientadora é que a orientadora distinguiria entre os estudantes e seus objetivos, ou seja, compreende que os orientandos têm objetivos diferentes e tenta adaptar sua forma de orientar aos objetivos dos orientados.

[...] ela fala muito sobre entender o porquê que esse aluno está na pós-graduação, às vezes, ele quer ter um título de mestre, porque ele quer apresentar aquilo no trabalho e ter uma remuneração melhor, “ótimo!”, às vezes, é por curiosidade no assunto, “ótimo!”. Essa clareza vai fazer com que você consiga fazer seu projeto, esse seu percurso acadêmico, essa trajetória acadêmica, por determinadas formas. Se eu quero fazer um mestrado, porque eu quero seguir na área acadêmica, porque eu quero fazer a melhor dissertação do mundo, ela vai me cobrar de uma outra forma, de uma forma diferente daquele que está fazendo um mestrado só porque quer ter o título, e que “tá tudo certo, cada um que tenha as suas intenções”. Ela está ali para agregar, para orientar. E quando ela me trouxe isso, das pessoas entram na pós-graduação por motivos diferentes, e que ela tem a clareza disso, ela me contando, eu falei assim, “nossa!”, porque eu acho que tem muitos orientadores que pegam os orientandos como se fossem “mini eles”, “eu quero que você faça exatamente o que eu fiz!”, “eu fiz a iniciação científica, e depois eu fiz o mestrado, e depois eu fiz o doutorado, e fiz isso, e isso, e isso, e eu quero que você faça exatamente isso”. E ela não, ela conversa muito sobre o que eu quero para minha vida, tanto que eu sinto que com essas publicações, e quando ela me chama para escrever capítulos de livros, organizar palestras, lives para escolas, ela também está pensando muito nos meus interesses (Heloísa, 2023)

Heloísa (2023) afirma não ter muito conhecimento de como funcionam os processos de avaliação da pós-graduação, e que embora saiba da importância de publicar em revistas, considera a participação em congressos mais interessante, pela possibilidade de interagir com outros pesquisadores. Questionada sobre se os critérios de avaliação deveriam ser internos ou externos à academia, pondera sobre a dificuldade de a sociedade determinar parâmetros para avaliar o trabalho acadêmico.

Eu acho que o mundo externo não tem muito recurso para avaliar o que a gente faz na academia, por N questões... Eu acho que quando a gente teve a discussão sobre tomar ou não a vacina isso ficou muito escancarado que as pessoas não têm muita noção do que é rigor científico, o que o pesquisador faz. [...] Então eu acho que isso de pessoas de fora avaliarem, seria algo que eu descarto. Acho sim, que é importante ter uma avaliação sobre essas publicações, o quanto de conhecimento esses professores e alunos estão produzindo. Mas eu acho que tem muitas nuances (Heloísa, 2023).

Outro aspecto destacado por Heloísa (2023) a respeito das avaliações é a falta de apoio da universidade aos estudantes, conta que teve um trabalho aprovado para um evento internacional, e que a universidade chegou a conceder um auxílio, mas que esse não poderia ser utilizado para a compra das passagens, somente para os gastos com hospedagem, alimentação, e deslocamentos internos no local do evento, regras que considera não fazerem o menor sentido. Acredita que se a universidade quer que os estudantes sejam produtivos, que levem o nome da universidade para fora, precisam apoiar mais essas atividades, pois com a bolsa que ganha não tem como arcar com esses gastos elevados.

9.1.13 Samuel

Samuel (2023) é um doutorando do programa em Educação, de origem humilde, conta que seus pais não chegaram a terminar o ensino fundamental, e que não via a docência como uma possibilidade de carreira até os 20 anos, quando ingressou no seminário, e teve contato com campos de estudo como a filosofia e a epistemologia. Também fez graduação em pedagogia, passando a lecionar para o ensino fundamental, na rede municipal, onde atua até os dias de hoje. A partir de um convênio da prefeitura com a universidade federal ingressou no mestrado, e logo na sequência no doutorado.

Para Samuel (2023), produtivismo acadêmico remete a uma ideia da cobrança excessiva por publicações, da valorização da quantidade sobre a qualidade, e da reificação do estudante. Entretanto, apesar de estar em um programa nota 7, que é a nota máxima da Capes, sente que não é cobrado pelo seu programa para publicar.

Eu tenho o oposto disso, que eu sou muito empolgado em escrever, não escrevo tanto, mas eu sou muito empolgado em pesquisar. Se alguém me chama eu topo na hora, mas quase ninguém chama. [...] não se cobra, mas eu gostaria que cobrassem talvez. Não tanto, porque eu não queria passar por aquela ansiedade, mas eu queria que tivesse uma cobrança, que dissessem assim, “já

que você está estudando, vamos publicar, mostra o que você está fazendo, vamos colocar a público”, [...] isso melhoraria a minha carreira, alavancaria o meu desenvolvimento cognitivo a respeito da pesquisa, eu não tenho dúvidas disso. A única questão que pega sobre o produtivismo acadêmico, a palavra que você está usando, esse “ismo”, ele já carrega algumas interpretações, fica meio patológico. É claro que não há esse significado, né? Se a gente pode fazer essa metáfora? Então, eu acho que tem que ter uma moderação, não dá para adoecer, fazer adoecer o discente por causa da produção, e não dá para deixar o discente ficar no marasmo, porque isso atrapalha a formação dele (Samuel, 2023).

Embora não se sinta cobrado, conta que seu orientador é bastante produtivo, entretanto, evita pedir publicações diretamente aos seus orientados, deixando ao encargo deles a iniciativa.

A minha experiência mais direta com o meu orientador é uma coisa bem curiosa. Ele é muito passivo. Ele é muito produtivo, publica bastante, mas não solicita. Ele nunca solicitou. Ele simplesmente joga no grupo. Então, agora mesmo eu estou pensando se eu vou publicar uma coisa com ele ou não, ele colocou assim, “está aberta a chamada de um capítulo de livro” e só, e some do mundo. Não é, “alguém gostaria de publicar aqui um artigo?”, não, não é isso. Ele fala, “está aberto”. Quem quiser que entra, quem não quiser fique de fora. E nessa eu escrevi 3 ou 4 artigos com ele. Mas é porque eu gosto, são temas que eu queria fazer, mas ele nunca pediu (Samuel, 2023)

Para Samuel (2023), esse aspecto é negativo, utilizando um termo lacaniano, afirma que sente falta de um “passe”, que seria um tipo de autorização para que ele possa ser um pesquisador, sentir-se como um pesquisador. Tratar-se-ia de uma atitude dos orientadores no sentido do desenvolvimento da autonomia do estudante, intelectualmente, pessoalmente, e profissionalmente. E que muitas vezes isso não ocorreria, “não dá para alguém passar por uma pós-graduação, por exemplo, um mestrado [...] [e ao final] não se sentir seguro ainda para escrever um artigo, então é porque não houve esse passe, não houve essa autorização da academia” (Samuel, *ibid*).

A produção de trabalhos acadêmicos a partir dessa condição, do “passe” ou da autorização para o estudante ser um pesquisador, diferir-se-ia da utilização do estudante como mão de obra para a produção de artigos. Para Samuel (2023), enquanto no produtivismo os estudantes seriam objetificados, reificados, de forma que os trabalhos acadêmicos conduziram a uma heurística de reprodutibilidade; em uma universidade formativa, os estudantes ganhariam autonomia, conduzindo a uma heurística de criatividade.

Sobre o sistema de avaliação na academia, Samuel (2023) acredita que a avaliação é importante, contanto que seja uma avaliação formativa e não punitiva. A partir de sua

experiência, acredita que muitos programas não avaliam os estudantes adequadamente, e que a maioria dos estudantes recebem notas altas, que não refletem sua dedicação às disciplinas. A consequência para o estudante da avaliação insuficiente seria uma forma de engodo, “[...] como tirei nota A em tudo, pode ser que eu esteja acreditando que sou um ótimo pesquisador, e quando chegar lá na frente, em uma outra instituição, lá eu seja um pária, não sirva para nada, porque eu fui enganado, não fui avaliado de verdade”. Entretanto, reconhece que o instrumento de avaliação não é facilmente definível, que não se pode cair na simplificação da avaliação quantitativa, que se deve valorizar a avaliação qualitativa, e principalmente se deve questionar o objetivo da avaliação que será aplicada.

Quanto à avaliação baseada na publicação, Samuel (2023) afirma que é um sistema muito frágil, refletindo a respeito de suas próprias publicações, relata que alguns ensaios feitos de forma despreziosa acabaram em periódicos A1, e reconhece que em termos de peso científico esses ensaios acabaram supervalorizados. Outro aspecto destacado são as publicações em conjunto com o orientador, que é um pesquisador respeitado na comunidade, o que abriria portas para os melhores periódicos, mesmo que não se considere a qualidade da sua participação nas respectivas produções satisfatória.

Para Samuel (2023), existe uma influência clara do mercado atualmente na academia, que é a valorização dos resultados, em detrimento da compreensão das relações humanas.

[...] a academia ela está regida pelas ciências naturais, positivas, e as ciências positivas a gente já sabe com dizem Morin, Husserl, Heidegger... Eu gosto muito da frase do Edgar Morin, ele fala assim, “as ciências naturais mutilaram a consciência”, tem esse lance, a gente é objetificado, porque não estamos pensando, não estão procurando o significado disso. Então esse processo cientificista, de levar, de conduzir a academia, levou a essa reificação do sujeito. Então, o que vem é essa objetificação, só que essa objetificação só é possível porque a gente tem uma estrutura muito forte de influência nos Estados Unidos, pelo mercado. Porque lá eles conseguem fazer pesquisas e usam muitos instrumentos e tem os recursos, desde que tenha a funcionalidade tecnológica para que possa ser comercializada. Então isso está vindo para cá também, né? Perde-se o sentido, não me importa quem está fazendo, desde que faça alguma coisa que gere recursos, que seja um artefato, que isso redunde um artefato que a gente possa comercializar. [...] Metodologia é o quê? Você vai coletar dados, você vai analisar dados, e você vai publicar, fechou. Não é buscar um sentido da relação humana no negócio. Isso vai aparecer, pode aparecer, mas não é o que você vai fazer. E é exatamente isso que a Fenomenologia traz como crítica às ciências naturais, que a ciências naturais colocam as coisas em números, coloca coisas em representações, em modelos, mas na hora de buscar o lance do significado dessa experiência, não se sabe o que dizer, porque os dados estão apenas crus. [...] Então, as pessoas se objetificam, e a gente fica nessa lógica de mercado, para manter a produção,

para justificar economicamente o que se paga, a universidade não é a formação exatamente, é a produção. Esse lance da mutilação da consciência que diz Edgar Morin (Samuel, 2023).

Ainda sobre essa questão, Samuel (2023) diferencia entre utilitarismo e utilidade, enquanto a utilidade é aquilo que a gente realmente precisaria na experiência de nossas vidas, o utilitarismo seria um transtorno dessa experiência, que somente conseguiria avaliar as coisas em termos de resultados, de números, esquecendo o sentido para a vida daquilo sobre o qual se está trabalhando. Ademais, afirma que não se pode falar em sentido sem falar em intersubjetividade, e que para isso é preciso fomentar o diálogo, o que não tem ocorrido.

Não se trata de depreciar um pelo outro, e está acontecendo isso. Não se trata de que a gente deva fazer pesquisas que só falem sobre o sentido das vivências, acho que não é isso. [...] a gente pode falar, por exemplo, do produtivismo. A gente pensa no produtivismo acadêmico, como esse lance que a gente está vendo de número, de sentir-se mal. Essas coisas que a gente vê que está aí na crista da onda, que está aí na superficialidade da história acadêmica. Mas aí a gente pergunta assim, mas se não fosse assim, como seria? Eu já falei isso anteriormente, a gente precisa sentar para pensar melhor, porque isso é complexo. Porque a gente não está acostumado a pensar nesse lance de colocar sentido, não só colocar, buscar sentido, aliás, no sentido que não seja só subjetivista, fechado em uma pessoa, mas que seja intersubjetivo. Aí, detonou cara... Porque as pessoas nem sequer estão dialogando, como é que a gente vai buscar um sentido que seja comum entre nós... (Samuel, 2023)

9.1.14 Manuela

Manuela (2023) é doutoranda do programa de educação. Sua trajetória no campo da docência se inicia com a formação no extinto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), ingressando na carreira de professora municipal muito cedo. Após o magistério, cursou pedagogia, e lecionava para o ensino básico. Ao final da graduação veio a maternidade, de forma que seus planos para continuar os estudos atrasaram, e somente alguns anos depois conseguiu ingressar no mestrado, em uma respeitada instituição particular de ensino superior. Durante o mestrado se tornou diretora da escola na qual lecionava, e contava com uma bolsa de estudos CNPq. Entretanto, após terminar o mestrado, não conseguiu uma bolsa para o primeiro semestre do doutorado, o que, junto com a carga de trabalho, fez com que precisasse adiar novamente seus planos. Ademais, conta que à época pensou que seria importante adquirir mais experiência da prática da docência antes de continuar na pós-graduação. Atualmente atua como diretora de uma escola da rede estadual, e ingressou no doutorado em uma instituição pública,

após um intervalo de aproximadamente dez anos após o término do mestrado. Quando terminar o doutorado, seu objetivo é buscar uma vaga no ensino superior, por acreditar que pode contribuir muito para a formação de novos professores, principalmente por sua longa experiência de docência em colégios da rede pública.

Refletindo sobre seu desejo de seguir a carreira docente no ensino superior, Manuela (2023) afirma que um dos maiores desafios está na questão das publicações, pois tem uma rotina bastante pesada, dedicando-se aos cuidados à família, ao trabalho, e às atividades exigidas pelo programa. Relata que não chegou a publicar em periódicos até o momento, somente em eventos, em parceria com sua orientadora do mestrado. Recentemente submeteu dois trabalhos para periódicos, mas ainda não obteve o retorno da avaliação.

Manuela (2023) relata que a instituição atual na qual estuda já demonstrou preocupação com a queda no volume de publicações dos estudantes, fato que estaria afetando a nota da instituição, “eles estão pegando no pé dos professores, e os professores redobram a pegar no nosso pé”. Apesar de não considerar como negativa essa cobrança, lembra que durante a recepção no programa foi realizada uma palestra com o título “publique ou pereça”, na qual foi apontada a queda nas publicações dos estudantes, e o impacto dessa queda na avaliação dos programas, além de temas como atualização do lattes, leitura de editais, submissão de trabalho para um periódico, *etc.*

Para Manuela (2023) o impacto da cobrança da pós-graduação tem efeitos diretos sobre a sua vida pessoal, e que sente uma cobrança social maior por ser mulher, pondera sobre isso:

Acho que essa coisa de ser mulher e ter uma carreira acadêmica, infelizmente, o fato de ser mulher pesa demais para nós. Porque não é todo homem que... As famílias estão organizadas nos arranjos, que parece assim, “tudo bem se você for estudar, desde que você tenha dado conta de tudo o que é a sua tarefa”. Então, é como se a gente até pudesse ir, se a gente estiver dando conta da casa, da roupa, dos filhos, do mercado, da comida... Isso é uma sobrecarga para mulher, é triste a gente reconhecer isso, mas eu acho que para as meninas, mulheres, seguir carreira acadêmica é um peso muito maior (Manuela, 2023).

Manuela (2023) acredita que se não tivesse sido mãe tão cedo sua carreira acadêmica teria acontecido mais rapidamente, entretanto, afirma que o desejo de ser mãe era muito grande, e que não se arrepende, pois está realizando suas conquistas da mesma forma. Avalia também que o mais difícil não é a maternidade, mas a relação com o

marido, pois os filhos se adaptam mais facilmente a sua rotina, o que já não ocorre com o marido.

[...] eu acho que na maternidade você tem mais autonomia. Inclusive de criar as crianças em outro ritmo [...]. Se eu estou estudando a bebê está lá comigo, riscando o livro, desenhando. Os meus filhos já estão no ensino médio, então, se eu estou no computador, acaba cada um ficando meio por perto, fazendo um trabalho de escola também. Todo mundo entra nesse ritmo. Agora, o mais difícil é conciliar a relação com o meu marido, porque se eu estou no computador, trabalhando e tal, e ele chegou e a casa está uma bagunça, não fiz comida, ele vai fazer, mas ele vai fazer com bico, entendeu? Do tipo, “você não fez isso, está aí fazendo suas coisas”, essa relação é mais difícil. Infelizmente, para mim ainda é tema de terapia toda semana, com a minha psicóloga (Manuela, 2023)

Apesar dos desafios, Manuela (2023) afirma que desde muito nova desenvolveu gosto pela leitura e pelos estudos, apesar de ser muito pobre na infância, seu pai acreditava que os estudos eram um caminho para mudar de vida. De forma que lia muitos livros, e até hoje se considera uma leitora voraz, “é um vício”, “se eu não me controlar, não durmo, não como, realmente largo todas as coisas para dar conta do meu trabalho e do meu estudo”. Isso faz com que, mesmo tendo mais atividades que muitos de seus colegas, tenha um desempenho acima da média nas disciplinas.

Manuela (2023) conta que, apesar da dificuldade para publicar artigos, acredita que com o tempo vai “pegar o jeito” de publicar, e se refere com admiração a um colega que possui muitas publicações, “encontrou o caminho das pedras”. Quanto ao que se refere a esse jeito de publicar, afirma que se trata de entender o que as revistas desejam, e rememora o conselho de sua orientadora, “tem revista que você tem que dizer A, tem revista que você vai ter que ir pelo B, tem revista que você vai ter que propor C”. Sobre essa necessidade de precisar atender ao que os periódicos desejam, não vê como algo ruim possuir essa flexibilidade, mas defende que é necessário compreender aquilo que é inegociável. Também sugere que a diferença entre as perspectivas poderia estar relacionada às disputas que existem internamente à academia, o que considera um aspecto negativo:

Inclusive os professores, não é? Eu acho um absurdo a gente tenha na universidade professores completamente intolerantes com a linha de pesquisa do colega. Eu acho um absurdo e a gente tem muito ainda. A gente tem grupos de pesquisas muito fechados, eles querem dialogar pouco com outras linhas de pesquisa. Tem essa coisa de “a gangue”, essa semana, o professor de uma disciplina que a gente está fazendo falou assim, “ah, vocês são da gangue do [nome do orientador], todos os orientandos estão aqui”. E a gente acaba se fechando em mundinhos. Eu acredito que ficar fechado na sua própria linha de pesquisa não ajuda a construir, pode ajudar a ficar muito bom na sua

abordagem, mas participar do que é diferente, que vai ajudar a ser melhor, né? Eu acho sempre que a gente tem que ser um pouco flexível com relação a isso, mas a academia é muito cheia de vaidades. Acho que saber transitar pelas vaidades também é uma coisa que nós que somos orientandos temos que aprender a fazer, se não a gente se mete numa encrenca (Manuela, 2023)

Questionada a respeito da importância da avaliação na academia, de discentes e docentes, Manuela (2023) defende que a avaliação é importante, entretanto, não deve ser um tipo de avaliação punitiva, mas como um *feedback* para quem está sendo avaliado. Quanto aos professores, acredita que aqueles professores que estão abertos a ouvir, inclusive serem avaliados, desenvolvem uma docência muito mais organizada, e se tornam capazes de acertar mais em sala de aula. Enquanto estudante, afirma que a avaliação lhe ajuda a refletir sobre o conhecimento que tem produzido, “eu defendo muito que a gente tenha que ter sempre alguém que nos ajude a fazer uma reflexão da nossa prática, que nos dê um direcionamento, porque quem olha de fora, de um outro lugar, consegue apontar coisas que a gente sozinha não dá conta de enxergar”. Entretanto, defende que a avaliação como é realizada atualmente necessita ser repensada, para ser mais acolhedora, instrutiva, e construtiva, pois muitas vezes “tem professores que devolvem a nota, o trabalho, e você nem sabe se o cara leu o que você escreveu”.

Manuela (2023) defende que a dimensão que mais falta na universidade é a da relação com a realidade, com a prática daquilo que se estuda. Afirma que no campo da alfabetização, muitas pesquisadoras nunca foram alfabetizadoras, e que muitos pesquisadores da área da educação nunca lecionaram em uma escola pública. “[...] quem consegue ficar fechado em um escritório, uma sala, lendo, produzindo, acaba tendo uma vantagem acadêmica sobre quem está no chão da escola, sendo professor, sendo gestor”. Pondera também que percebe ser um desafio aliar as teorias com à prática, no dia a dia como gestora escolar.

[...] inclusive como gestora, é um desafio muito grande defender uma gestão democrática, defender que os professores tenham autonomia, de discutir, de transformar isso em ações que eu consiga dar conta nas 9 horas diárias. Então eu digo sempre isso, então, qual é o meu maior desafio? Conseguir transformar tudo isso que eu leio, que eu estudo, numa atitude, num jeito coerente, daquilo que eu falo, para aquilo que eu faço. Porque falar é muito simples, né? A gente estuda, consegue fazer articulação de vários autores, é uma coisa prática para nós que estamos aí nessa lida. Agora, organizar isso com esse professor que só chega atrasado, que enrola com os alunos, que faz de conta que está fazendo, mas não está, que pega o nosso discurso e transforma em outra coisa na hora de falar com as crianças (Manuela, 2023)

Sobre o seu tema de tese, Manuela (2023) afirma que, apesar de gostar do que está pesquisando, precisou modificar seu tema, para integrar a pesquisa do seu orientador. Dessa forma, atualmente ela vai examinar entrevistas que foram coletadas por outros orientandos, que por sua vez estão inseridos em uma pesquisa mais ampla, que incluem também outros professores e parcerias internacionais. Entretanto, afirma que a nova temática está relacionada com seus interesses de pesquisa, e que participar de uma pesquisa mais ampla, com outros estudantes, ajuda a combater um pouco da solidão que é o fazer acadêmico.

Manuela (2023) também critica a desigualdade socioeconômica que prevalece no sistema atual, “quem tem mais poder aquisitivo consegue participar de projetos, ter acesso a material, isso nos divide um pouco”. A respeito das desigualdades, menciona também a questão do exame de proficiência em inglês, que acaba sendo uma prova eliminatória, e que interrompe a trajetória de estudantes que poderiam ter muito a contribuir, mas que, por terem menos condições socioeconômicas, acabam sendo excluídos dos programas.

9.1.15 Joana

Joana (2023) se formou em artes visuais em 1997, quando passou a atuar como professora substituta em uma universidade estadual, posição que ocupou por nove anos. Em 2002, ingressou no mestrado, período no qual também veio a maternidade. Após trabalhar alguns anos como concursada do serviço público municipal, realizou concurso para um instituto federal, no qual foi aprovada e atua até os dias atuais. Atualmente é doutoranda do programa de educação em uma universidade estadual. Conta que inicialmente não pensava em fazer doutorado, mas acabou sendo incentivada durante o mestrado, de forma que passou a tentar uma vaga, conseguindo ingressar depois de seis tentativas. Por já ser professora, seu objetivo com o doutorado é melhorar sua capacitação para orientar seus estudantes, ademais, o instituto federal no qual atua estaria planejando abrir um programa de mestrado, e o doutorado permitiria atuar no programa.

Sobre o produtivismo acadêmico, Joana (2023) compreende que se trata da pressão para publicar, e que por ser da área das artes considera algo muito negativo, por acreditar que a criatividade exige um respeito ao tempo. Ademais, relata que um colega

representante da Capes afirmou que os artigos são supervalorizados, e que seriam pouco lidos fora dos grupos de interesse dentro da academia.

Apesar da crítica em relação à pressão pela publicação de artigos, Joana (2023) acredita que a avaliação da Capes tem ajudado a melhorar as universidades, considerando que muitas mudanças ocorreram entre a época em que cursou o mestrado e agora quando iniciou o doutorado:

[...] eu acho que a Capes, como órgão regulador dos programas de pós-graduação, emitindo conceitos, ela faz com que os programas evoluam muito. Porque eu fiz um mestrado nesse programa que estou, me formei em 2006, e agora em 2022 comecei o doutorado, e o programa mudou completamente, é outra estrutura. Há toda uma preocupação em inserir o doutorando, o mestrando, numa perspectiva de avaliar todo o processo que é a pesquisa. A gente já teve aulas e palestras de todas as possibilidades, sobre direito autoral, sobre que perspectivas ao fazer a tese, que tipos de tese podemos realizar, como podemos pensar na comissão de ética, como o nosso objeto de pesquisa passa pela comissão de ética... Então isso tudo tem a ver com as exigências da CAPES, avaliando todo ano, ela vai colocando todo mundo a tentar fazer o melhor. Tem coisas que eu acho que pode ser melhorada, mas eu não me sinto, ainda suficientemente íntima para dizer que a CAPES devia fazer isso, mas eu acredito que a avaliação sim é importante. E publicação, acho que é um resultado do trabalho que a gente faz as disciplinas. Eu tenho facilidade para escrever, eu já publiquei um livro, e ele deu tão certo... Eu escrevi o primeiro trabalho e já deu certo também, eu nem esperava. Eu até tenho medo, óbvio, tenho medo de não dar certo, mas assim... Enfim, eu acho que se a gente faz um trabalho coerente, com dados, com reflexões, eu acho que ainda tem muita reflexão para amadurecer na minha pesquisa de doutorado, mas eu penso que faz parte da devolutiva para a sociedade, principalmente quem está na universidade pública, precisa compartilhar o conhecimento, e os artigos eles estão na rede, estão nos livros, e as pessoas precisam para continuar a não reinventar a roda, mas sim, a partir dali, seguir em frente, evoluir os trabalhos (Joana, 2023)

Entretanto, Joana (2023) acredita que muitos aspectos ainda precisam ser melhorados na estrutura da pós-graduação brasileira, especialmente no que se refere às condições para que as pessoas possam continuar qualificando-se, como a oferta de bolsas, licenças, auxílio para participar de eventos, *etc.*

Para Joana (2023), a importância de um produto científico está na contribuição real que traz para a sociedade, e relata a satisfação que a publicação do seu livro, baseado na dissertação, lhe trouxe.

O que que eu considero “dar certo” é quando as pessoas leem e te dão retorno. Então, eu publiquei [o livro], em 2011, e aí eu estava lá na minha sala, na primeira aula, eu encontrei umas colegas da arte que são professoras. Ela chegou, para mim, e disse, “ah, eu tenho seu livro”, “na minha escola tem na biblioteca, a gente usa muito”, “ele é tão fácil, é tão bom”. Para mim, não tem

coisa melhor que ouvir isso, porque eu fiz para os professores, eu fiz porque quando eu estava na sala de aula não tinha material para eu passar para os alunos. Eu queria trabalhar com arte [regional]. E não tinha livros de artistas [regionais] na biblioteca, então eu quis fazer e distribuir para as escolas, e daí as pessoas estão me respondendo isso... Meu trabalho, sabe, é muito emocionante ver que isso aconteceu (Joana, 2023).

As pesquisas também precisariam ter sentido, que para Joana (2023) significa, uma consequência natural do envolvimento do pesquisador com a temática que investiga, de colocar a qualidade em primeiro lugar, e da maturidade do pesquisador, baseada no “autoconhecimento unido ao trabalho profissional”.

Durante a entrevista, Joana (2023) também refletiu sobre as dificuldades de ser mulher, especialmente no momento da maternidade, precisando equilibrar os diversos papéis que assume, “ser mãe, deixar na escola, ter que sair para trabalhar com o peito cheio de leite, é difícil para caramba. É difícil também harmonizar a vida com o pai da criança. É difícil, tudo é difícil, mas ser mulher é um pouco disso nessa sociedade”. Afirma que a maternidade fez com que postergasse o doutorado, mas que não se arrepende, foi uma escolha dedicar-se à maternidade, “a gente tem que separar o sentido da vida, do sentido do trabalho, o trabalho faz parte da vida, uma hora a gente se aposenta, a gente envelhece, e tudo isso acaba ficando para trás”. Por fim, relata com satisfação que atualmente cursa doutorado na mesma universidade em que sua filha cursa graduação.

9.1.16 Antônio

Antônio (2023) é um doutorando do programa em educação em uma renomada universidade estadual, conta que só ingressou tardiamente no ensino superior, no curso de artes visuais, e que passou muitos anos no mercado de trabalho. Seu interesse pelos estudos o levou a cursar uma segunda graduação em ciências sociais, e mais tarde ingressar no mestrado e agora no doutorado. Antônio (*ibid*) encontrou uma lacuna nos livros didáticos escolares, que, apesar da inclusão recente em lei da obrigatoriedade do ensino da cultura dos povos africanos e indígenas, ainda possui materiais escassos sobre esses aspectos da nossa história. Atualmente leciona para o ensino básico na rede estadual.

Entretanto, a trajetória de Antônio (2023) até o doutorado não foi fácil. De origem humilde, e oriundo da região Norte do país, conta que desde a graduação passou a

interessar-se por participar em eventos e escrever, mas que era difícil conciliar o trabalho com os estudos. Sabendo da necessidade de possuir publicações para ingressar na pós-graduação, Antônio (*ibid*) passou a reunir-se com um grupo de colegas com interesses comuns, e a recorrer a periódicos pagos para conseguir publicações, além de editoras independentes para publicar seus trabalhos em formato de livros. Conta que conseguiu ingressar no mestrado na segunda tentativa, e que as publicações contribuíram para o aceite. Já para ingressar no doutorado foram mais tentativas, Antônio (*ibid*) atribui a dificuldade a falta de orientadores sobre a temática que desejava investigar, mas também conta que a avaliação do seu projeto pelas bancas acabava diferindo muito de programa para programa, ao que atribui a subjetividade dos avaliadores, como um aspecto pouco claro dos processos seletivos. Apesar de utilizar revistas pagas para ter currículo suficiente para ingressar no mestrado, após entrar na pós-graduação passou a direcionar seus esforços para revistas não pagas, e, depois de muito esforço, passou a conseguir publicar com frequência em revistas mais tradicionais.

Antônio (2023) afirma gostar muito de lecionar para o ensino básico, entretanto, a falta de infraestrutura, as salas superlotadas, e a perda de interesse dos estudantes acabam lhe causando sofrimento. Acredita que as salas de aula convencionais ficaram ultrapassadas, não conseguindo mais competir com a “supermodernidade” em que vivemos atualmente, de forma que o que é ensinado nas pós-graduações é de difícil aplicação na prática do ensino.

[...] claro que que a supermodernidade ela vai dar um tom diferente de uma escola do século XIX. A gente está na modernidade, na super, na contemporaneidade, mas nós estamos numa escola do século XIX. Aquela escola que o professor vai para frente de um quadro, a gente só trocou o giz pelo pincel, e aí a gente escreve nossa aula ali, os alunos sentados naquelas cadeiras, e a gente tenta desconstruir essa relação, mas ela é muito complicada. Então, todo aluno, hoje, basicamente, por mais que ele não tenha um nível de subsistência, ele tem um celular. E aí ele ouve música, eles ficam com fone de ouvido, então a se a gente tiver 10% ou 20% dos nossos alunos com interesse naquilo que a gente está ensinando, é muito. E aí é eu penso que falta o investimento nessa tecnologia, mas também o investimento no humano, nesse equipamento para a sala de aula, uma sala equipada, de forma que o que ele está olhando no celular, o que ele está vendo, possa ser visto na sala de aula de uma forma pedagógica. Então, buscando exemplificar melhor essa sua pergunta, nesse curso que a gente fez sobre tecnologia na educação [em Portugal], nós lidamos com uma infinidade de aplicativos e metodologias, e lá mesmo a gente estava problematizando, “quando a gente chegar no Brasil, não vai conseguir aplicar isso tudo não...” (Antônio, 2023)

Além do aspecto da infraestrutura, Antônio (2023) também afirma que a linguagem trabalhada na pós-graduação está muito distante da prática que encontra na sua realidade de trabalho, pois estão se debatendo assuntos que se situariam em um nível bastante avançado em termos de construção do conhecimento, mas que não seriam aplicáveis para a sua prática. Ou seja, existiria um afastamento entre a teoria e a prática.

“[...] nós das ciências humanas e da linguagem, a diferença é a linguagem. Digamos, você tem uma linguagem rebuscada, essa questão técnica-material é hiperdistante, quando a gente chega lá na sala de aula você percebe que não é isso. Nós não temos um laboratório que nos leve, “olha esse é o público que você vai lidar”, “como que você fala com uma criança da educação infantil”, “como que você fala com alguém do ensino médio”, “como que você fala com uma pessoa que tá na graduação” (Antônio, 2023).

Para Antônio (2023) as soluções apresentadas pelo Estado são insuficientes, “o novo ensino médio, ele não prepara as pessoas para pensar, não, só obriga matemática, aquela matemática contábil, o português para interpretar, e o inglês [...] qual é o sentido disso? É para ler manual”. Antônio (*ibid*) acredita que o caminho para diminuir o fosso entre a sociedade e a universidade reside na expansão dos programas de extensão, pois são eles que trazem a sociedade para dentro da universidade, que diminuem as distâncias.

Sobre o sistema de avaliação atual da CAPES, Antônio (2023) acredita que existe um excesso de cobrança, “eu me preparei para isso, e com certeza, se me preparei foi porque senti a necessidade, tive que me forçar a produzir um currículo para poder estar ali”, e que o excesso de cobrança acaba afetando a qualidade das publicações. Acredita que é importante que os pesquisadores possuam produção, entretanto, é preciso que exista uma limitação para essas cobranças. Ademais, como professor do ensino básico, demonstra preocupação em relação à subjetividade adjacente às avaliações entre professores e estudantes, apesar de defender que sempre procura em suas avaliações ser justo quanto aos resultados do trabalho apresentado pelos estudantes, afastando seus sentimentos pessoais, demonstra receio de que os estudantes possam não ter o mesmo discernimento em avaliações recíprocas.

9.1.17 Isabela

Isabela (2023) é graduada em licenciatura em matemática. Em 2018, ingressou no doutorado em educação, durante o qual investigou a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, com enfoque nos agentes que influenciam essas transformações, concluído o doutorado em 2022. Atua como professora há 18 anos, e, atualmente, é professora em um instituto federal de educação.

Apesar de não ter escutado o termo “produtivismo acadêmico” anteriormente à nossa entrevista, Isabela (2023) arrisca definir o conceito como a constante lembrança dos programas da necessidade de dar publicidade aos estudos, de alcançar um determinado nível de eficiência nas publicações.

A primeira publicação de Isabela (2023) foi durante a graduação, resultado de um projeto de iniciação científica do qual participou, e que resultou em um capítulo de livro. Durante o mestrado também realizou algumas publicações, entretanto, afirma que não gostava do processo de publicação, e que ao ingressar no doutorado, encontrou um orientador que, apesar de ter nível de produtividade no CNPq, e deixar clara a importância das publicações como forma de divulgar as pesquisas, lhe deu respaldo para concentrar-se em sua tese, sem a necessidade de perseguir mais publicações. Durante o doutorado Isabela (*ibid*) já era professora, e afirma que esse respaldo lhe abriu caminho para dedicar-se mais ao ensino e à extensão, que acredita serem suas maiores vocações. Sobre a pesquisa, afirma gostar, mas ter algum tipo de bloqueio, gerado pela associação da publicação ao ego científico exacerbado.

[...] por conta do meu perfil de ser professora, eu gosto muito de fazer projetos de ensino, projeto de extensão. Mas a pesquisa realmente sempre foi um desafio para mim, porque eu gosto de pesquisar, mas eu tenho um bloqueio. Na verdade, eu tenho um bloqueio com a publicação de artigos, então para mim é bastante difícil mesmo. Então eu tenho poucos artigos publicados, mas tenho vários projetos. São muitos projetos de ensino, muitas orientações. [...] Mas para mim a publicação, eu acho que mexe com uma questão pessoal, algum bloqueio. A cansaça que me dá o ego dos meus colegas, de dizer “estou publicando, nossa, tive um artigo publicado”, e aí de repente eu na minha pesquisa, vi autores renomados com 4, 5 artigos, todos iguais. É como se aquilo para mim não tivesse valor. É feio dizer isso, mas eu sou uma doutora que eu olho para os artigos e penso assim, “por que você vai publicar um monte de artigo dizendo a mesma coisa”, então é um bloqueio pessoal meu, e um pouco dessa aversão a essa questão do ego científico, de dizer “não, o meu artigo está na Qualis A, ou na B, ou na C”. Aversão total. (Isabela, 2023)

Além do bloqueio mencionado, Isabela (2023) também afirma que enfrenta dificuldades no relacionamento com os periódicos, em primeiro lugar, por muitas vezes não ficar claro o que os periódicos desejam dos artigos, “compreender o que as revistas esperam, porque, na verdade, as revistas não querem o seu artigo, você muitas vezes tem que adaptar o seu artigo, ou ver uma revista que esteja, como eu digo, mais adequada para aquela linha de investigação”; em segundo lugar, considera que as revistas ainda têm um viés muito positivista, quanto ao que consideram como um “resultado” significativo. O caminho seria examinar os próprios periódicos, buscando compreender o que os avaliadores esperam do pesquisador para cada periódico de interesse:

[...] eu hoje tenho essa dificuldade, talvez porque eu também não tenha tanto tempo de olhar todas as revistas. E talvez eu não tenha esse crivo ainda, porque na nossa área a gente tem [nome das revistas] tem várias delas... Talvez exigiria que um dia eu parasse, olhasse, nossa o que que a [revista x] quer de mim aqui, tá? Então eu vou tentar fazer um artigo que que tenha mais chance de ser aprovado pela [revista x], por exemplo (Isabela, 2023)

Sobre a avaliação da CAPES, Isabela (2023) afirma não conhecer profundamente como essa avaliação é construída, mas que, de uma forma geral, com base em outras experiências com avaliações nacionais, acredita que existe um problema em avaliar-se de forma única as diferentes realidades regionais e as diferentes áreas de estudo, algo inadequado para um país de proporções continentais como o Brasil. Seria necessário escutar as regiões e as áreas, e, principalmente, implementar aquilo que é debatido, “seria mais democrático os cursos serem ouvidos, as regiões serem ouvidas, se for para construir uma nacional, que isso seja ouvido e não seja rasgado, como várias situações que a gente sabe que as discussões ocorrem localmente, depois, quando vai para o MEC, eles rasgam”.

Ainda sobre a condução das avaliações, Isabela (2023) acredita que seria importante que pares de outras universidades, até mesmo universidades estrangeiras, participassem das avaliações. Entretanto, quanto a atores externos a academia afirma ter dúvidas, pois acredita que seria necessário saber quem seriam os avaliadores, e quais seus objetivos, para que não ocorressem injustiças no processo avaliativo. Ademais, considera que a avaliação atual não é capaz de mensurar a produtividade do pesquisador de forma adequada, pois ser produtivo não estaria relacionado somente à produção de artigos, existiriam muitas outras atividades importantes no trabalho docente:

[...] eu acho que primeiro precisaria definir o que é ser produtivo, se eles pegarem lá todas as minhas coisas e me dessem uma nota, talvez a minha nota

de produtividade acadêmica em relação a artigos e a publicações seja pífia, mas pífia mesmo. Agora, se você pegar a minha produtividade em termos de projetos de extensão, projetos de ensino, e outras coisas, talvez eu seja uma das pessoas mais produtivas do meu campus. Então pensar em produtividade, eu acho que primeiro a gente tem que pensar, o que que define alguém ser produtivo. E aí a gente parte para algo muito relativo, ser produtivo é ser produtivo para quem? Para o quê? [...] Mas nos termos que é hoje, para mim a produtividade, medir produtividade, principalmente dos alunos é danoso para o processo de construção do conhecimento. Inclusive de pesquisa, isso faz com que você tenha sempre que ter pressa para os resultados, isso faz com que você tenha pressa para analisar os seus dados, e tudo mais (Isabela, 2023)

Para Isabela (2023), a questão do tempo para o desenvolvimento das pesquisas, e maturação do pesquisador também é fundamental. Apesar de considerar 4 anos um tempo suficiente para desenvolver uma tese, acredita que a experiência do doutorado envolve múltiplas atividades, que são fundamentais para o crescimento pessoal do estudante, como: as atividades do núcleo de pesquisa, a participação em eventos, a organização de eventos, as disciplinas, a escrita da tese, e as publicações. Entretanto, a cobrança excessiva de publicações acaba sobrecarregando os estudantes, impedindo que eles se desenvolvam de forma adequada.

Outro aspecto destacado por Isabela (2023) é a questão do gênero e da maternidade, acredita que ser mãe e cursar uma pós-graduação “é um ato de resistência”, porque muitas vezes teve vontade de desistir, especialmente quando se comparava com seus colegas que não possuíam filhos, e que podiam dedicar-se de forma mais livre às atividades acadêmicas, e conseqüentemente ter um desempenho acadêmico mais relevante dentro dos critérios atuais de avaliação.

Eu tinha um colega que era brilhante, acabou de defender o doutorado dele, e era brilhante. Eu olhava para ele e dizia assim, “como eu queria, ter o tempo que esse cara tem.”, ele é brilhante porque tem toda uma bagagem, não estou resumindo que ele é brilhante só porque ele tem mais tempo de estudar. Mas ele tinha muito tempo, porque ele não tem filhos. E ele chegava em casa, ele tinha uma parceira, eles se ajudavam. Então, o que eu percebo é essa sobrecarga, principalmente de ser mãe na pós-graduação, ela faz com que você não consiga participar de todos os congressos. [...] E é um desafio, inclusive para a produtividade, porque a gente tem aí uma jornada dupla, tripla, quádrupla, então você não consegue se dedicar. Então, quando eu olhava para esse meu colega, às vezes eu pensava, ele lá lendo um monte de artigos, e eu mal conseguia ler os artigos da disciplina. E não é porque eu estava sentada, era porque quando chegava em casa, tinha uma casa, tinha um filho, e tudo mais. É um grande desafio. Eu acho que ser mãe, na pós-graduação é um ato de resistência mesmo. Porque a vontade que a gente tem por muitas vezes é de desistir (Isabela, 2023)

Ademais, Isabela (2023) também afirma que existe um preconceito contra a presença de professores de ensino básico na pós-graduação, ao relata um constrangimento sofrido em consequência disso, e refletindo sobre a questão, afirma que apesar de não ter considerado isso à época, poderia ter uma relação com a baixa produtividade em termos de publicações por parte dos professores do ensino básico.

Tive que ouvir, na faculdade de educação da [universidade em que cursava a pós-graduação], “eu não sei o que que o professor está fazendo aqui no doutorado”, eu ouvi de uma professora da pós-graduação. [...] E eu entendo nesse sentido, porque talvez eu não tenha sido uma boa aluna em termos de produtividade, então realmente para eles, que estão muito focados em querer que o curso seja nota 5, ter um professor ali é muito complicado, porque ele sabe que o professor talvez não vá conseguir dar conta tanto produzir como um aluno recém-formado, que acabou o mestrado recentemente, que não tem família, que é solteiro ou solteira (Isabela, 2023).

9.1.18 Miguel

Formado em psicologia, Miguel (2023), conta que à época da graduação passou por uma crise em relação à perspectiva de atuar como psicólogo clínico, o que o levou a procurar por outras oportunidades de carreira, das quais o universo acadêmico lhe pareceu um caminho atrativo. Relata que, durante a graduação, não chegou a participar de projetos de iniciação científica, ou quaisquer outras atividades formais direcionadas para a pós-graduação, mas que passou a escrever por conta própria sobre suas inquietações acadêmicas, e a submeter para periódicos. Foi no processo de submissão, rejeição e retrabalho que afirma ter aprendido a escrever artigos acadêmicos, e, a partir dessa estratégia, ao final da graduação havia publicado 1 artigo em periódico. Pesquisando sobre seu tema de interesse, identificou uma professora em uma universidade europeia que estudava a mesma temática, o que o levou a fazer contato, e posteriormente cursar mestrado no programa dessa mesma universidade. Entretanto, sua experiência durante o mestrado foi bastante negativa, isolado por consequência da pandemia, sofreu bastante com a relação com sua orientadora, e a relação professor-estudante em geral que predominava no país estrangeiro, além de relatar casos de xenofobismo explícito. Refugiando-se em sua escrita, terminou o mestrado com 21 artigos publicados, dentre os quais 7 no estrato superior do Qualis. Atualmente, já de volta ao Brasil, ingressou no doutorado em ciências sociais em uma universidade federal.

Questionado se estaria familiarizado com o termo “produtivismo acadêmico”, Miguel (2023) aponta para aspectos essenciais do fenômeno:

Sinto que é mais ou menos isso, a leitura crítica sobre a demanda de produção contínua. O empobrecimento da qualidade das produções, e a contínua pressão para os programas, porque não é só se manter, você tem que melhorar para se manter nas avaliações, e essa reprodução em escalas de pressão por produção, da CAPES para a coordenação, para docentes, para discentes, acaba gerando esse grande volume de trabalho, que está cada vez mais difícil de avaliar (Miguel, 2023)

Embora reconheça que a forma como as avaliações são realizadas atualmente, dos programas, dos docentes, e dos discentes, estão longe de serem ideais, Miguel (2023) acredita que a avaliação se torna necessária pois não existe espaço suficiente para todos que desejam ingressar na carreira acadêmica. Defende que os critérios de avaliação deveriam ser mais qualitativos, além de uma valorização maior da extensão, apesar de afirmar que isso seria ruim para a estratégia de publicações que adota atualmente. Ademais, também defende um maior peso do critério de demanda social na seleção dos bolsistas. Entretanto, afirma que mesmo que os critérios fossem diferentes, não mudaria sua forma e ritmo de produção de artigos, por tratar-se da sua forma de relacionar-se com o universo da pesquisa, afetivamente. Também considera que existem várias formas de contribuir para a pesquisa, cada uma com sua importância.

[...] eu me acho um inútil comparado ao extensionista. Que eu estou fazendo? Essa pessoa está realmente fazendo uma diferença, eu estou escrevendo, elaborando ideias. Acho alguém muito louvável. Mas eu também tento dar um pouquinho de valorização para a produção teórica em geral. Mas é por isso, são formas diferentes, contribuições diferentes, cada uma tem sua importância imensurável para a produção do conhecimento como um todo. Todos fazem parte disso (Miguel, 2023)

Apesar de afirmar que sente grande prazer na escrita acadêmica, o que em princípio levaria a crer que não seria tão afetado pelo produtivismo acadêmico quanto outros estudantes, relata que parte das experiências negativas que teve durante o mestrado poderiam ser atribuídas ao fenômeno. Para Miguel (2023), a instituição que estudou na Europa não possuía um caráter produtivista, mas escolar, ou seja, a preocupação dos estudantes em geral é a obtenção de boas notas, e muitos passariam pela pós-graduação sem preocupações quanto a necessidade de publicar artigos. Essa característica da instituição também seria acompanhada de uma severa hierarquia entre professores e estudantes, além de práticas de xenofobismo contra estudantes estrangeiros. Entretanto, apesar do caráter escolar da instituição, Miguel (*ibid*) afirma que sua orientadora se

diferenciava dos demais professores, por possuir uma carreira internacional, estava muito envolvida no jogo do produtivismo acadêmico.

Miguel (2023) relata que sua orientadora assumia uma atitude, impedindo que ele criasse vínculos com outros professores, e realizando cobranças excessivas, não raramente acompanhadas de intensas pressões psicológicas. Ademais, a severa estrutura institucional lhe impedia de pedir ajuda, por medo de represálias:

[...] ela falava que eu só entrei lá por causa dela, que tal professora não queria que eu entrasse, que ela que me botou lá dentro. E isso gera o maior medo, de retaliação, de quaisquer coisas assim, de várias coisas. Então, eu me sentia nesse sistema predatório, porque eu tinha pessoas com quem me dava bem, tinha professores que eu sentia uma relação boa, que eu gostava mais, mas eu me sentia que não dava. Até nessas dinâmicas, eu me sentia maluco alguns momentos. Seja de ela falar que com certeza era a melhor pessoa para mim, que não ia ter no Brasil, ou lá mesmo outra pessoa. Algumas coisas que aconteciam, tinham muitas brigas internas de departamento, tinha muito professor que se odiava, tinha muitas coisas assim, tinha muitas questões bem subjetivas, bem interpessoais, que atravessavam. Eu me dava bem com uma professora, que a minha orientadora odiava, então eu não podia mais falar com ela, mesmo que fosse um contato que me fazia bem, que às vezes poderia ter me gerado um trampolim para oportunidades que eu nunca vou ter. Porque era completamente fechado, dinâmicas de quase ser dono do orientando. É uma dinâmica bem complicada nesse aspecto (Miguel, 2023)

E complementa:

[...] tinha o acadêmico, mas era além disso até, o acadêmico era dentro de um escopo de quase dominar a subjetividade em geral. Então, era uma fragilização. De eu ter feito resenhas de livro para ela, que ela nunca usou, me deu para fazer, porque ela precisava, pois tinha prometido para um pesquisador, quer dizer, me deu o livro dele, fiz a resenha e ficou engavetado. E, além disso, também tinha todo esse aspecto de roubo identitário subjetivo (Miguel, 2023)

Apesar da relação conflituosa com a orientação, para Miguel (2023) a escrita acadêmica é uma espécie de forma de expressão, e sua facilidade em comunicar suas ideias faz com que essa atividade funcione como um refúgio, a partir do qual pode comunicar seus diálogos com as teorias que encontra, e com os temas que lhe afetam.

De acordo com Miguel (2023) seus trabalhos estão relacionados com as questões que lhe afetam, e, por isso, tem escrito sobre diferentes temáticas, “mais do que qualquer outra coisa, é o que me afeta, o que dá sentido para sentar e escrever, e daí isso é o que me faz escrever sempre, porque sempre tem alguma coisa atravessado. E quando me atravessa, eu escrevo”. Para Miguel (*ibid*) obter aceitação por parte das revistas em relação aos seus trabalhos, compreender como funciona esse “jogo”, acaba lhe motivando a continuar escrevendo.

Teve uma resposta externa, se você quer crescer, um caminho é assim, as pontuações funcionam assim, as dinâmicas acabam funcionando assim. Então, acabou ocorrendo uma lógica de valorização muito grande da escrita. O que aconteceu, em todos esses anos, eu estudei, eu elaborei uma ideia, eu pensei, eu mando para qualquer lugar, eu pego uma revista que seja interessante, mando. Qualquer coisa, não tenho trabalho meu que fica só para mim, todo o meu trabalho é divulgado. E por conta disso, acaba gerando um capital acadêmico que facilitou em diversos aspectos, aquisição de bolsas, projeção, ou escrever uma carta de recomendação. Já tento me planejar estrategicamente, seja escrever em línguas diferentes, que agora vou escrever um artigo meu em inglês, por exemplo, eu tenho em Portugal, na Argentina, aqui no Brasil, mandei para o Chile para escrever em carta de recomendação em várias dinâmicas, já pensar estrategicamente para ganhar um maior capital acadêmico, e a partir desse capital acadêmico, poder continuar desenvolvendo pesquisas. Que é o que me dá sentido de vida, que é onde está um afeto muito grande envolvido, que é algo que eu ativamente gosto. Então, se eu quero manter isso que o ativamente gosto, ele é revestido de todo um sentido e uma estratégia para conseguir se sustentar no longo prazo (Miguel, 2023)

Miguel (2023) compreende que existem discrepâncias no sistema de avaliação, e que o sistema não é o ideal, mas acredita que, até mesmo para ter a capacidade de influenciar nesse sistema, precisa acumular um “capital acadêmico”, que lhe coloque em posição de propor mudanças.

[...] eu mais leio enquanto um jogo, que acontece contemporaneamente, e eu entro nele por conta de me ser fácil. Eu acho que ele é um grande problema, acho que ele é muito complexo. Desde agência de fomento, desde uma dinâmica global que acontece, e vai até bem além disso. [...] Então, vi um jogo que eu percebo, posso ser contra, posso escrever contra, posso me manifestar e ser contra, mas se eu não entrar, sinto que eu vou estar só perdendo, sinto que eu vou perder espaço, perdendo possibilidades para bolsas, perdendo possibilidades de fomento. E daí não vai ser um manifesto do qual eu vou ganhar força e tudo mais, não. É exatamente ter capital para me defender contra isso futuramente. O meu sonho, meu objetivo, de uma forma idílica para o futuro, seria eu escrever o máximo agora, mesmo que não faça muito sentido, mesmo que não forme um perfil tão conciso nem nada. Mas que eu consiga ter um capital acadêmico suficiente para reivindicar melhor fomento para desenvolver pesquisas de longo prazo e para não ter que continuamente estar escrevendo. É exatamente chegar num ponto de maior segurança, que deixe de ter essa fragilidade que é dada do momento. Para no futuro, conseguir inverter essa lógica, mas agora é mais uma leitura da conjuntura, e tentar adaptar, tentar trabalhar a partir disso (Miguel, 2023).

Entretanto, mesmo para Miguel (2023), as distorções do sistema de avaliação atual são evidentes, e permeiam suas próprias produções. Relata, por exemplo, que o seu artigo que tem mais citações, e que possui milhares de *downloads*, está longe de ser o que considera melhor em termos de qualidade, profundidade, e até mesmo de identidade, “o meu trabalho mais polêmico seria meu melhor? É o que tem menos eu, o que eu menos

investi, que é menos vinculado a algum laboratório, é completamente isolado, e ele vale mais do que todos os outros juntos?”.

Por fim, Miguel (2023) considera que a lógica de mercado permeia a forma como as avaliações das pesquisas são realizadas atualmente. Sua perspectiva é que a lógica de mercado permeia o sistema de avaliação acadêmico de várias formas, seja diretamente pela venda e negociação do acesso às publicações, ou no posicionamento das instituições dentro de rankings internacionais, ao acesso a fomentos nacionais e internacionais, ao progresso dentro da carreira, e até mesmo a subsistência dos estudantes com a possibilidade de conseguirem bolsas ou não, além do próprio ingresso nos programas.

9.2 Grupos focais

Nas próximas seções apresentaremos uma síntese dos dados coletados durante dois grupos focais que conduzimos junto aos pós-graduandos. Nos grupos focais apresentamos algumas questões orientadoras, a partir das quais os estudantes puderam debater diversos aspectos relacionados ao produtivismo acadêmico. As principais ideias dos estudantes foram sintetizadas em quadros, seguidos de explicações interpretativas das falas. Os nomes dos estudantes foram substituídos para manter o anonimato.

9.2.1 Grupo focal 1

O primeiro grupo focal que conduzimos foi composto de 10 (dez) pós-graduandos, 8 (oito) doutorandos e 2 (dois) mestrandos. Dentre os doutorandos, 7 (sete) cursavam programas de pós-graduação em Administração e 1 (um) cursava o programa de pós-graduação em Contabilidade, e dentre os mestrandos todos cursavam programas de pós-graduação em Administração. Essa seção foi conduzida por mim e acompanhada pelo meu orientador Prof. Dr. Sérgio Luís Boeira. A duração foi de aproximadamente 1 (uma) hora e 58 (cinquenta) minutos.

A primeira pergunta que colocamos para o grupo foi sobre o que compreendiam a respeito da expressão “produtivismo acadêmico”. Pedimos que as respostas fossem

feitas de forma livre, sem a necessidade de definições formais. O objetivo era compreender o quão familiarizados os estudantes estavam com a temática investigada, e suas impressões a respeito do termo utilizado.

Quadro 16 – (Grupo Focal 1) Sobre o termo “produtivismo acadêmico”

Estudantes	O que compreende pela expressão “produtivismo acadêmico”?
Doutorando H	Existiriam duas linhas de pensamento nos programas de pós-graduação sobre o produtivismo acadêmico: de um lado, a crença de que o produtivismo ajudaria o crescimento do programa; por outro lado, a crença de que o produtivismo está causando a diminuição da qualidade das pesquisas. Concorda que o produtivismo “cego” diminui a qualidade e o sentido das pesquisas. Acredita que os programas desempenham papel fundamental no produtivismo quando estabelecem critérios para distribuição de bolsas baseados na quantidade de artigos produzidos.
Doutorando A	Acredita que o produtivismo poderia ser visto pela perspectiva dos programas e dos pesquisadores. Na primeira perspectiva, estaria o interesse dos programas em melhorar seu posicionamento diante da Capes, e, na segunda perspectiva, estaria o interesse individual dos pesquisadores de ascensão na carreira docente. Acredita que falta apoio por parte dos programas para auxiliar os estudantes na publicação de artigos.
Doutorando I	Acredita que é o interesse individual em ascender na carreira docente que prevalece. O produtivismo acadêmico estaria relacionado às produções rasas e às práticas antiéticas. Diferencia da seguinte forma produtividade e produtivismo: ser produtivo estaria relacionado ao desenvolvimento de pesquisas densas, cuja produção de artigos com conteúdo seria uma consequência; ser produtivista estaria relacionado com a produção de artigos rasos, visando a pontuação. Não considera que existam cobranças por parte dos programas sobre os estudantes, entretanto, afirma que podem existir cobranças por parte de professores. Pondera também que os periódicos desempenham papel de incentivadores do produtivismo, quando estabelecem critérios que favorecem as publicações rápidas, ou quando agem com oportunismo, como considera ter sido o caso de muitos periódicos durante a Covid-19, quando edições extras foram lançadas para ganhar destaque com a popularidade da temática.
Doutoranda C	Considera que o produtivismo faz parte de um sistema, no qual a Capes tem um papel central, e que os programas estão incluídos no sistema. Destaca o produtivismo existente nas disciplinas de pós-graduação que cobram a produção de <i>papers</i> em substituição de outras formas de avaliação. Entretanto, é otimista quanto às mudanças nos critérios avaliativos da Capes, por acreditar que estão buscando aumentar o peso de outros aspectos para além das publicações.
Doutorando F	Diferencia produtividade de produtivismo da seguinte forma: ser produtivo estaria relacionado com desenvolver pesquisas e publicar seus resultados, ações importantes como uma forma de devolutiva para a sociedade; ser produtivista seria a publicação cujo objetivo se encerra na própria publicação, sem uma pesquisa que embase com profundidade o estudo. Considera que os orientadores e as motivações pessoais influenciam a cooptação dos estudantes pelo produtivismo.
Doutoranda E	Considera que os professores e os orientadores ocupam papel central na forma como as pressões do produtivismo chegam aos estudantes, tanto negativamente, potencializando as pressões, quanto positivamente, impedindo que as pressões sejam repassadas. Ademais, considera que a pressão é maior sobre estudantes bolsistas.
Doutoranda B	Diferencia produtividade de produtivismo da seguinte forma: ser produtivo seria produzir pesquisas que efetivamente tragam contribuições para suas áreas, que produzam conhecimento relevante; ser produtivista seria a produção de artigos rasos, que visam somente pontuar, muitas vezes seguindo “receitinhas” recomendadas pelos próprios periódicos. Considera que existem linhas de pesquisa mais produtivistas do que outras, e que os orientadores têm papel central quando se trata da pressão produtivista sobre os estudantes, tanto positivamente quanto negativamente.

Mestranda J	Acredita que é necessário questionar para quem uma pesquisa está sendo produzida, e qual o valor de fato está sendo entregue. Relata que como membro do colegiado do seu programa frequentemente presencia pedidos de estudantes de trancamento por adoecimento em decorrência de pressões produtivistas.
-------------	---

Fonte: Elaboração própria (2024)

Diante do questionamento proposto, os estudantes não se limitaram em buscar apresentar uma definição do produtivismo, também exploraram brevemente possíveis causas e consequências.

Quanto à essência da definição da expressão “produtivismo acadêmico”, os estudantes utilizaram a distinção entre ser produtivo e ser produtivista como forma de orientar suas argumentações. Por um lado, ser produtivo foi associado com a ideia de contribuição social dos pesquisadores para a sociedade por meio da produção de conhecimento, pela formação de futuros pesquisadores, e por meio de ações diretas junto às comunidades. Produzir conhecimento foi relacionado ao desenvolvimento de pesquisas de qualidade e profundidade, a partir das quais surgiram os artigos, como uma consequência da necessidade de publicização dos resultados. Ademais, o pesquisador não poderia se desvincular de seu papel como cidadão, de forma que seria parte integrante de seu trabalho questionar para quem as pesquisas são desenvolvidas, para que de fato cumpram seu papel social. De outro lado, ser produtivista foi associado com a ideia de condutas antiéticas, que visariam aumentar a pontuação de estudantes, professores, e programas, por meio de publicações de baixa qualidade. O produtivismo conduziria à realização de artigos aligeirados e rasos, esses artigos não seriam frutos de pesquisas de qualidade e profundidade, mas produtos que teriam fins em si mesmos, muitas vezes seguindo “receitinhas” que teriam mais enfoque na forma do que no conteúdo.

Os estudantes também especularam sobre as causas e as consequências do produtivismo acadêmico. Em geral, as causas do produtivismo acadêmico foram atribuídos aos interesses de agentes. Quanto ao papel de cada agente, foram apontados de maneira bastante diversa, desde ao sistema mais amplo, que incluiria agentes como a Capes, as grandes editoras internacionais, e os governos nacionais, passando pelos programas de pós-graduação, pelos professores e orientadores, até os indivíduos, como responsáveis últimos pelas próprias ações.

Durante essa primeira rodada de perguntas para o grupo focal, embora os estudantes tenham colocado suas opiniões como uma forma de contraponto à percepção dos colegas, percebemos que as percepções foram em geral complementares. As

principais diferenças de percepção apontadas diziam respeito aos papéis de cada agente em relação ao produtivismo, conforme apontamos no parágrafo anterior. Entretanto, pelo que pudemos considerar até o momento, durante o desenvolvimento da tese, dificilmente poderíamos atribuir a um ou a outro agente responsabilidade exclusiva pela problemática. Acredito que o mais correto seria considerar que existiria responsabilidades concorrentes entre os diversos agentes, em diferentes níveis, pela intensificação do produtivismo acadêmico que se tem observado.

A segunda pergunta que colocamos para o grupo foi sobre os desafios no processo de publicação de artigos. A pergunta foi direcionada para a publicação de artigos por serem o principal produto científico avaliado no contexto do produtivismo acadêmico. O objetivo da pergunta foi explorar as particularidades do processo de publicação de artigos, tentando compreender quais tipos de problemas relacionados ao produtivismo acadêmico poderiam estar implicados a partir da perspectiva dos estudantes.

Quadro 17 – (Grupo Focal 1) Sobre os desafios de publicação de artigos.

Estudantes	Quais principais desafios enfrentam para a publicação de artigos científicos?
Doutorando A	Apesar da cobrança por publicações por parte dos programas, os estudantes não receberiam apoio para realizar essas publicações. Defende que os programas deveriam oferecer aos estudantes orientações mais claras para os estudantes, como listas de periódicos adequados às diferentes temáticas investigadas.
Doutorando G	Menciona que os periódicos realizariam uma classificação dos artigos submetidos com base no perfil dos autores, considerando titulação, e lugar de fala. Levando a rejeição de artigos com base em critérios externos às pesquisas.
Doutorando H	Compartilha do sentimento de que o programa deveria oferecer mais suporte aos estudantes quanto aos caminhos para publicar, e que considerou recorrer a cursos externos, mas considera o valor cobrado muito alto. Sente que está sempre atrasado em relação ao número de publicações, o que lhe gera muita ansiedade
Mestranda J	Relata que quando começou a ter interesse em seguir para a pós-graduação possuía muita dificuldade para compreender como fazer um artigo científico. Entretanto, ao participar de um grupo de iniciação científica teve a ajuda de colegas, o foi importante para aprender como desenvolver uma pesquisa, e conceitos adjacentes ao processo de publicação. Dessa forma, atualmente procura ajudar outros estudantes da graduação nesse processo.
Doutoranda B	Relata que participar de um núcleo de pesquisa ainda quando cursava graduação lhe ajudou a compreender como desenvolver um artigo científico. Entretanto, apesar de compreender o processo, afirma que a pressão por publicações ainda lhe causa ansiedade. Conta que atualmente também ajuda estudantes de graduação a desenvolver pesquisas.
Mestranda D	Acredita que a pressão para publicar interfere até mesmo nos inter-relacionamentos com os orientadores. Afirma que no contexto do produtivismo se sente insegura em propor publicar um artigo junto ao orientador, por medo de ser considerada uma iniciativa inadequada.
Doutoranda C	Afirma que atualmente existem muitas revistas predatórias, nas quais para publicar só é necessário pagar o valor cobrado. Afirma que as revistas predatórias intensificam o produtivismo acadêmico. Quanto às revistas convencionais, afirma que um dos problemas é o longo tempo de avaliação dos trabalhos submetidos, e a

	incerteza quanto à qualidade da avaliação que os trabalhos receberão. Relata que costuma submeter seus trabalhos a eventos científicos, e para outras pessoas que possam contribuir, antes de submeter as revistas, pois esse processo ajudaria a melhorar a qualidade dos seus trabalhos.
Doutorando I	Afirma que durante os processos de avaliação por pares dos trabalhos submetidos aos periódicos os ajustes solicitados acabam descaracterizando os artigos, mas que os autores acabam cedendo pela pressão que sofrem por publicações.

Fonte: Elaboração própria (2024)

Durante essa rodada percebemos que a resposta do primeiro estudante acabou conduzindo a contribuição dos demais para a questão do suporte oferecido pelos programas para os estudantes para a realização das publicações. Pode-se perceber também uma diferença entre as opiniões dos estudantes, enquanto alguns falavam de aspectos mais práticos, como listas de periódicos, e dicas de como conseguir mais publicações; outros falaram da importância de grupos de iniciação científica e núcleos de pesquisa, cuja experiência como membros lhes auxiliou a aprender como desenvolver uma pesquisa, e conceitos adjacentes ao processo de publicação de artigos científicos. A diferença crucial entre as percepções parece residir em algo essencial para a questão do produtivismo, a oposição entre acreditar que um artigo é um fim em si mesmo, ou que um artigo deve ser consequência de uma pesquisa. Essa diferença leva os estudantes, respectivamente, ao enfoque do artigo enquanto forma, ou enquanto resultado de um processo de investigação científica.

Outros aspectos também foram mencionados paralelamente, como: a avaliação por parte dos periódicos de aspectos externos às pesquisas para o aceite da publicação, como a titulação e o lugar de fala dos autores; o longo tempo que os periódicos levam para avaliar as submissões; a falta de garantia de uma avaliação de qualidade dos trabalhos submetidos; e, as descaracterizações que os artigos submetidos aos periódicos sofrem durante as avaliações por pares. Também foi destacada a importância de eventos e do compartilhamento dos trabalhos com pares antes do processo de submissão aos periódicos como uma forma de melhorar a qualidade dos trabalhos.

A terceira pergunta foi sobre a percepção dos estudantes quanto a importância e adequação das avaliações realizadas para avaliar programas, professores, e estudantes na pós-graduação. O objetivo foi compreender como os estudantes percebiam as relações entre o produtivismo acadêmico e o sistema avaliativo atual.

Quadro 18 – (Grupo Focal 1) Sobre a importância das avaliações.

Estudantes	Qual a importância e adequação das avaliações dos programas, professores e estudantes atualmente?
Doutoranda E	Afirma não ver muito sentido na existência do Qualis, por já existirem outros indicadores internacionais. Acredita que os estudantes ficam presos ao Qualis, evitando buscar publicar em revistas internacionais que possuem maior fator de impacto, por ainda não estarem classificadas nacionalmente.
Doutoranda B	Defende que a última avaliação da Capes dos programas de graduação tornou os aspectos mais qualitativos, embora ainda permaneçam predominantemente quantitativos. Também considera que as exigências da Capes influenciam os programas quanto ao perfil de professores a serem mantidos em seus quadros. Acredita que para sobreviver no sistema atual é necessário publicar. Também acredita que em breve a Capes deve extinguir o Qualis, entretanto, pondera sobre os perigos de delegar a avaliação da ciência totalmente aos dados produzidos pelos indexadores internacionais, que são entidades privadas.
Doutoranda C	Aponta o problema de orientar as submissões com base em pontuações dos periódicos. Acredita que muitas vezes o periódico com o qual a pesquisa teria mais afinidade não é bem ranqueado, o que levaria o estudante a buscar outros periódicos para submeter os artigos, que nem sempre são tão aderentes à temática investigada e ao público de interesse. Aponta que na última avaliação da Capes outros critérios passaram a ser mais valorizados, como a extensão, o que considera um aspecto positivo.
Doutorando I	Acredita que a forma como a avaliação dos programas pela Capes ocorre atualmente leva a um ciclo vicioso, no qual os programas com maiores notas recebem mais recursos, o que lhes permite investir mais em pesquisas, oferecer mais bolsas de estudos, e os programas com notas menores recebem menos recursos, quando deveriam, ao contrário, receber mais apoio para que pudessem desenvolver suas potencialidades. Também afirma que o Qualis dos periódicos não deveria ser o aspecto mais importante a ser considerado pelos pesquisadores no momento das submissões, mas a aderência com a pesquisa e com o público de interesse. Sobre os programas, relata que como representante discente no colegiado do seu programa presenciou tentativas de aumentar a cobrança sobre os estudantes, aumentando às exigências quanto publicações. A iniciativa só teria sido barrada pela participação dos estudantes apoiados por um grupo de professores.
Mestranda J	Afirma concordar com os colegas sobre a necessidade de colocar a aderência dos artigos e o público de interesse em primeiro lugar no momento de escolher os periódicos para a submissão de trabalhos. Também destaca a importância da decisão pessoal nesses casos, apesar das pressões externas.
Doutorando F	Acredita que a avaliação dos programas realizada pela Capes tem melhorado, agregando outros aspectos para além da mensuração do número de publicações. Afirma que os critérios atuais consideram não somente o número de artigos, e o estrato dos artigos, mas também sua adesão com um projeto de pesquisa sólido, e a vinculação com programas de extensão. Acredita que é importante tentar melhorar o sistema, mas não se pode fazer crítica pela crítica. Adicionalmente, afirma que indiretamente acabamos validando o sistema, pois existe o desejo entre estudantes e professores de estar em um programa bem classificado.
Doutorando A	Acredita que o problema não estaria no fato de existirem avaliações e classificações, mas na forma como são feitas. Para o estudante, a competição pode ser positiva, pois incentivaria as pessoas a desenvolverem melhores trabalhos e soluções para problemas sociais. Entretanto, o sistema atual estimularia uma competitividade exacerbada, movida por atitudes egoísticas. Também aponta que no sistema atual os enfoques das avaliações e dos <i>rankings</i> acabam sendo a pontuação e a atração de recursos financeiros para as instituições, deixando de lado a melhoria das instituições e a formação dos estudantes. Por fim, questiona se o importante não seria conciliar a técnica e a ética nos processos avaliativos.

Fonte: Elaboração própria (2024)

As falas dos estudantes fortalecem a centralidade da Capes nos processos avaliativos dos programas de pós-graduação. Os estudantes apontaram tanto aspectos relacionados à situação atual das avaliações sobre as pós-graduações, quanto tendências que têm percebido para as quais as avaliações estariam caminhando.

Algumas das críticas que foram colocadas em relação ao sistema Qualis dizem respeito à redundância que existiria em relação às avaliações relacionadas aos indexadores internacionais. Isso reforça a ideia de que o Qualis estaria perdendo relevância, por seus critérios estarem tornando-se muito semelhantes aos dos indexadores internacionais. O que possivelmente levaria a extinguir-se em breve. Adicionalmente, apesar das características semelhantes, o processo de inclusão de periódicos internacionais seria lento, criando insegurança para os estudantes no momento de escolher um periódico internacional para submissão.

Os estudantes também se posicionaram criticamente à prática de escolher um periódico para submissão de trabalhos com base em seu estrato Qualis, pois nem sempre um estrato mais alto representaria maior adesão com a temática investigada. Entretanto, afirmaram que por pressões do produtivismo, o estrato acaba pesando mais nas escolhas do que a aderência com as propostas dos estudos, muitas vezes por sugestão de professores e de orientadores.

Em relação às avaliações dos programas, os estudantes mencionaram aspectos como o fomento de um ciclo vicioso, que direciona mais recursos para os programas que já são bem classificados, e menos recursos para os programas que precisariam de investimentos para se desenvolverem. Entretanto, alguns estudantes demonstraram otimismo quanto às mudanças que têm sido propostas pela Capes para os programas de pós-graduação, por considerarem que os critérios têm se tornado mais qualitativos, aumentando a valorização de publicações vinculadas a programas de pesquisas sólidos, e diminuindo o peso das publicações em relação aos aspectos gerais considerados para classificar os programas. Apesar dessas mudanças, também foi mencionado que as avaliações da Capes ainda se mantêm predominantemente quantitativas, e a resposta dos programas muito associada à captação de recursos, quando deveria predominar o enfoque na melhoria institucional.

Outro aspecto mencionado foi sobre a avaliação dos programas em relação aos estudantes, destacando-se que é preciso estar atento para que os programas não repassem

as pressões produtivistas para os estudantes. Dessa forma, os critérios avaliativos não podem se tornar simples reproduções das exigências externas, mas devem ter um enfoque formativo amplo.

A última pergunta que colocamos para os estudantes foi sobre os aspectos negativos e positivos da carreira docente. O objetivo da pergunta foi compreender as motivações e as desmotivações que os estudantes encontram durante esse caminho.

Quadro 19 – (Grupo Focal 1) Sobre a carreira docente.

Estudantes	Aspectos positivos e negativos da carreira docente?
Doutoranda B	Afirma possuir muita afinidade com a temática que estuda, porém uma relação de amor e ódio com o processo de investigação em si, pelos desafios que se impõem durante o percurso. Suas maiores dificuldades são o cansaço, que considera algo natural, por ser uma atividade que exige principalmente muita leitura, e a dificuldade para conseguir que pessoas participem da sua pesquisa.
Mestranda J	Destaca como principal desafio a falta de reconhecimento de direitos trabalhistas para os estudantes de pós-graduação. Para seguir a carreira docente, os estudantes precisariam dedicar-se muitos anos à pós-graduação, com um regime que poderia ser considerado equivalente ao de um trabalhador. Entretanto, não possuiriam nenhum direito, até mesmo perdendo a bolsa de estudos em caso de adocimento.
Doutorando G	Afirma que sua principal motivação é o amor que sente pela profissão, e a possibilidade de causar transformações positivas na sociedade. Como desafios, aponta a falta de qualidade na formação oferecida, pois as disciplinas muitas vezes seriam simplesmente reprodutoras de conhecimentos, sem incentivar a reflexividade
Doutoranda E	Afirma que encontrou na profissão docente um caminho para sua vida. Entretanto, relata ter passado muitas dificuldades com sua orientadora durante o mestrado, o que lhe causou crises de ansiedade e ataques de pânico.
Doutorando A	O maior desafio que encontra seria a falta de desejo da sociedade de contribuir para as pesquisas científicas, e as diversas barreiras que encontra para coletar dados.
Doutorando I	Acredita que o processo formativo dos estudantes e de produção de conhecimento, atualmente, é muito rápido. Não existe tempo adequado para maturação das ideias. Acredita que a cobrança excessiva sobre os estudantes acaba prejudicando o desenvolvimento das dissertações e das teses dentro do tempo disponível.

Fonte: Elaboração própria (2024)

Sobre as motivações para continuar na carreira docente, a maioria dos estudantes mencionou o amor pela profissão, e a possibilidade de realizar transformações positivas na sociedade. Quanto aos aspectos desmotivadores, as respostas foram mais variadas, apontando: ser uma profissão exaustiva pela quantidade de leitura exigida; a falta de direitos trabalhistas para os pós-graduandos; formação como reprodução de conhecimento com pouca reflexividade; cobrança externa excessiva; problemas de inter-relacionamento com o orientador; falta de tempo adequado para a maturação das ideias.

9.2.2 Grupo focal 2

O segundo grupo focal que conduzimos foi composto de 9 (nove) pós-graduandos, 8 (oito) doutorandos e 1 (um) mestrando. Dentre os doutorandos, 7 (sete) cursavam programas de pós-graduação em Administração, e 1 (um) cursava o programa de doutorado Interdisciplinar, e o mestrando cursava o programa de pós-graduação em Administração. Essa seção foi conduzida por mim, sem o acompanhamento do orientador. A duração foi de aproximadamente 2 (duas) horas.

A primeira pergunta foi sobre o que os estudantes compreendiam pela expressão “produtivismo acadêmico”. O objetivo foi estabelecer um ponto de partida para a conversação que seguiria junto ao grupo focal, tomando por base a compreensão dos estudantes sobre a problemática.

Quadro 20 – (Grupo Focal 2) Sobre o termo “produtivismo acadêmico”.

Estudantes	O que compreende pela expressão “produtivismo acadêmico”?
Doutoranda O	Considera o produtivismo como a produção de artigos de forma semelhante à produção fabril, na qual cada pesquisador constrói uma parte do artigo, que depois são justapostas. Também considera que o produtivismo incentiva a competitividade entre os estudantes.
Doutoranda L	O produtivismo estaria relacionado com produzir artigos cujo enfoque principal seria aumentar a pontuação dos pesquisadores, e não efetivamente produzir conhecimento relevante. Trata-se mais de reprodução de conhecimentos já existentes do que de avanço para o conhecimento. Muitas vezes se utiliza de práticas antiéticas. Considera que a falta de integração nos programas de pós-graduação, inclusive internamente às próprias linhas de pesquisa, contribui para o produtivismo acadêmico. A falta de integração seria consequência de os docentes colocarem as questões pessoais como mais importantes que o trabalho para o bem comum dos programas.
Doutorando M	Considera como a produção fabril de artigos. Essa produção alimentaria um ciclo vicioso, que estaria acelerando cada vez mais. Acredita que o isolamento entre as diferentes linhas de pesquisas internamente aos programas contribui para o produtivismo. Entretanto, considera que a nova avaliação da Capes mostra indícios de que as produções serão avaliadas de forma mais qualitativa do que quantitativa.
Doutorando Q	O produtivismo estaria relacionado à avaliação quantitativa, algo voltado para o curto prazo, sem avaliação em profundidade da qualidade das pesquisas. Considera que a disputa por poder entre os docentes, cada um defendendo seus espaços acadêmicos, incentivaria o produtivismo acadêmico.
Doutorando P	Tratar-se-ia de um desvirtuamento da função dos pesquisadores, que passam a publicar não para produzir conhecimento relevante, mas pelo desejo de ascensão rápida na carreira, buscando acúmulo de poder simbólico e financeiro.
Doutorando N	O produtivismo seria quando as avaliações da produção científica passam a tratar o conhecimento como sinônimo de acúmulo de produção. Estaria relacionado ao desejo por ascensão na carreira, e traria pouco ou nenhum retorno para a sociedade.
Doutoranda S	Acredita que o produtivismo estaria relacionado com o desejo de melhorar a classificação dos programas, o que geraria pressão sobre professores e estudantes. Considera que para isso muitos pesquisadores recorrem a práticas antiéticas, como o autoplágio.

Fonte: Elaboração própria (2024)

De uma forma geral, os estudantes apontaram o produtivismo acadêmico como uma forma de produção de artigos científicos cujo objetivo principal seria o acúmulo de poder simbólico e financeiro para os pesquisadores, e não a produção de conhecimento relevante. O processo produtivista ocorreria de forma semelhante ao de uma fábrica, na qual cada pesquisador produziria uma parte do trabalho, que seriam justapostas posteriormente. Esse processo não poderia ser considerado um trabalho colaborativo, pois não existiria diálogo entre as partes, somente justaposição de partes de um trabalho, produzidas isoladamente. Os artigos produtivistas também seriam “reproducionistas”, pois o pouco tempo disponível não permitiria que esses trabalhos realizassem avanços reais para a área investigada, resignando-se a repetir ideias. Ademais, muitas vezes relacionado-se a práticas antiéticas.

Os estudantes também apontaram fatores que poderiam contribuir para a perpetuação da lógica produtivista. Os dois principais fatores mencionados foram: o desejo por acúmulo de poder simbólico e financeiro, por parte de programas, docentes, e estudantes; as fissuras internas aos programas de pós-graduação, tanto entre diferentes programas, mas também internamente aos programas, e até mesmo às linhas de pesquisa. Para os estudantes, essas fraturas impossibilitam a colaboração, aumentando a competitividade e o individualismo entre as pessoas que integram o sistema acadêmico-científico. O que permitiria o recrudescimento do produtivismo.

Quando comparamos os comentários dos estudantes em relação aos do primeiro grupo focal, podemos perceber que existe complementariedade entre os apontamentos. Nesse segundo grupo focal, houve uma ênfase maior no processo de produção inerente ao produtivismo acadêmico, entretanto, em essência se mantém a percepção de que os artigos produzidos no contexto do produtivismo acadêmico seriam rasos, oferecendo pouca contribuição em termos de conhecimento relevante. Quanto aos agentes que influenciariam o processo, no segundo grupo focal o enfoque foi maior em relação às responsabilidades dos programas, dos docentes, e dos estudantes. Entretanto, os estudantes não deixaram de considerar que as ações desses agentes não ocorram em um vácuo, mas como parte de um sistema de avaliação da produção científica mais abrangente, que exerce pressões sobre as pessoas que integram os programas de pós-graduação.

Algo bastante mencionado quando os estudantes buscavam definir o que era uma pesquisa que produzia conhecimento relevante foi a questão do impacto. Dessa forma, procuramos questionar os estudantes o que eles compreendiam a respeito do termo, com o objetivo de verificar se as compreensões sobre o termo se assemelhavam umas às outras. Os estudantes apontaram: a classificação das revistas; o retorno para as comunidades; a tríade, ensino, pesquisa e extensão; e a contribuição teórica dos artigos. Ficou evidente que havia considerável divergência entre os estudantes quanto o que poderia ser considerada uma pesquisa de impacto. Nesse momento, os comentários mudaram de direção no sentido de quais seriam os fatores adjacentes à avaliação de impacto, por considerarem não ser um critério transparente. O que levou os estudantes a debaterem questões geopolítica e de gênero que poderiam influenciar as avaliações. Como a intenção do grupo focal é que a conversa seja mais fluída, deixamos que as contribuições emergirem de forma livre. A seguir sintetizamos as principais considerações.

Quadro 21 – (Grupo Focal 2) Sobre relações de poder adjacentes ao conceito de impacto.

Estudantes	Relações de poder adjacentes ao conceito de impacto.
Doutorando N	Considera difícil definir o impacto de uma pesquisa, por acreditar que a própria definição muda de acordo com o contexto em que a pesquisa é desenvolvida. O que é impacto para um programa no Sul do país, pode não ser para programas de outras regiões. Esse problema também refletir-se-ia no âmbito internacional.
Doutorando Q	Considera que existiria eurocentrismo nas avaliações. Essa relação seria adjacente ao pensamento dominante, que seria condizente com o pensamento dos periódicos vinculados aos países ditos centrais. Também existiria uma questão de gênero, a imposição de uma forma masculina de pensar que seria melhor aceita do que outras. O que se refletiria em um domínio dessas formas de pensar também quando tratamos das teorias mais aceitas no sistema acadêmico-científico.
Doutorando P	Menciona que apesar de as mulheres serem maioria no ensino superior em nível de graduação, conforme vão avançando os níveis, pós-graduação, docência, <i>etc.</i> , a proporção começaria a inverter-se.
Doutoranda L	Afirma que as relações de poder já estão presentes nas salas de aula, na qual os comentários de minorias são desvalorizados. Considera que estudantes homens brancos são mais respeitados pelos professores, e que outros estudantes podem ser repreendidos quando tentam contrapor pensamentos dominantes.
Doutoranda S	Acredita que o problema dessa dominância do pensamento eurocêntrico e masculino nem sempre é proposital, trata-se de uma relação estrutural que permeia o sistema atual. Entretanto, existiriam pessoas que se aproveitariam intencionalmente.

Fonte: Elaboração própria (2024)

O que pudemos perceber a partir dos comentários é que o conceito de impacto não é totalmente claro para os estudantes. A falta de entendimento quanto aos critérios utilizados para avaliar a qualidade da ciência também foi percebida durante as entrevistas individuais. Esse aspecto parece ser altamente prejudicial, pois sem transparência quanto aos critérios avaliativos, torna-se difícil para os estudantes construírem pesquisas de boa qualidade. Faz-se necessário considerar também que a falta de transparência possa estar

relacionada justamente aos problemas inerentes aos critérios adotados, que quando colocados sob escrutínio têm revelado as diversas fragilidades desse sistema.

Sobre as relações geopolíticas e de gênero que permeiam o sistema avaliativo, os estudantes apontaram a dominância do pensamento eurocêntrico e masculino que sobre outras formas de subjetividades. Embora essas críticas sejam mais abrangentes, voltadas para a academia de forma ampla, elas se relacionam com o produtivismo acadêmico ao enfatizar a sua relação com o “reproduccionismo”. Ou seja, que o produtivismo cria pouco conhecimento relevante, e prefere reproduzir ideias amplamente aceitas, o que facilitaria a aceitação dos trabalhos, e aumentaria sua popularidade entre os pares.

A terceira pergunta foi a respeito dos desafios que os estudantes enfrentam durante o processo de publicação de artigos científicos. A pergunta se justifica pela centralidade dos artigos acadêmico-científicos no sistema produtivista de avaliação da ciência, e teve por objetivo compreender quais as relações os estudantes constroem em relação ao processo de publicação no contexto do produtivismo acadêmico.

Quadro 22 – (Grupo Focal 2) Sobre os desafios de publicação de artigos.

Estudantes	Quais principais desafios enfrentam para a publicação de artigos científicos?
Doutoranda O	Acredita que as publicações de artigos não seriam realizadas efetivamente às cegas, pois existiriam movimentações políticas nos bastidores que influenciaram a aceitação de um trabalho em um periódico.
Doutoranda S	Crítica a exigência implícita de ter-se um coautor com doutorado para facilitar a publicação, mesmo que a pesquisa tenha sido conduzida por um estudante. Também acredita que as publicações não são avaliadas de forma completamente anônima, e que relacionamentos entre autores e corpo editorial dos periódicos poderiam facilitar as publicações.
Doutorando P	Menciona o problema das revistas predatórias, que assediariam os pesquisadores em busca de artigos para publicação.
Doutoranda L	Crítica práticas antiéticas que existiriam em periódicos, como a solicitação durante o processo de submissão de inclusão de citações de artigos publicados no próprio periódico. Acredita que nem mesmo revistas classificadas nos estratos mais altos deixariam de lado esse tipo de prática. Também afirma que muitas vezes para publicar em um determinado periódico é necessário ajustar seu discurso, para que esteja de acordo com o que o periódico deseja.

Fonte: Elaboração própria (2024)

A principal crítica dos estudantes a respeito dos periódicos foi quanto a falta de transparência nos processos avaliativos, que estariam relacionados a aspectos como: movimentações políticas de bastidores, e favorecimentos baseados no *status* dos autores envolvidos. Atitudes antiéticas durante as avaliações da submissão, como a solicitação de

inclusão de citações de trabalhos do próprio periódico foram mencionadas. Também foi mencionado o problema dos periódicos predatórios, que assediariam os estudantes em busca de publicações.

A percepção dos estudantes de que os periódicos nacionais não são completamente idôneos na aprovação dos trabalhos submetidos é bastante grave, pois desincentiva o desenvolvimento de trabalhos de qualidade, induzindo os estudantes a buscarem caminhos antiéticos para conseguirem publicações. Ademais, a falta de transparência por parte dos periódicos pode estar vinculada com a perda de relevância do Qualis, por considerar que o estrato não reflete efetivamente a qualidade dos periódicos, por ser incapaz de propor critérios de seleção e avaliação de trabalhos justos.

A quarta pergunta foi sobre a percepção dos estudantes quanto a importância e adequação das avaliações realizadas para avaliar programas, professores, e estudantes na pós-graduação. O objetivo foi compreender como os estudantes percebiam as relações entre o produtivismo acadêmico e o sistema avaliativo atual.

Quadro 23 – (Grupo Focal 2) Sobre a importância das avaliações.

Estudantes	Qual a importância e adequação das avaliações dos programas, professores e estudantes atualmente?
Doutoranda S	Afirma que a forma como as avaliações científicas são realizadas atualmente são negativas para as ciências humanas e sociais. Entretanto, acredita que avaliações da ciência são importantes, especialmente em uma época em que a anticência tem ganhado força.
Doutorando M	Acredita que a falta de um processo institucionalizado de avaliação nos programas gera algumas distorções como a adoção de processos avaliativos coercitivos por parte dos professores. Dessa forma, defende a importância de um processo institucionalizado, com maior participação, incluindo a participação dos estudantes. Afirma que atualmente no programa em que estuda não existe uma avaliação interna, somente a avaliação externa.
Doutorando P	Pondera que incluir os estudantes no processo avaliativo pode ocasionar problemas de perseguição, de um lado, aos estudantes caso o anonimato não consiga ser preservado, de outro, aos professores por motivações pessoais, políticas, <i>etc.</i> Sobre a avaliação dos estudantes, acredita que incluir cobrança por publicação de artigos em estratos altos é prejudicial para suas formações, e que deveriam ser adotados outros critérios, como a participação em eventos.
Doutoranda L	Menciona a questão do assédio sexual contra mulheres, afirma que nem sempre os canais de denúncia são seguros, que existe a cobrança por provas, e pode existir a perseguição contra a estudante.
Doutorando Q	Afirma que somente coletar as informações não basta, é preciso que atitudes concretas sejam tomadas.

Fonte: Elaboração Própria (2024).

Dentre os principais aspectos mencionados pelos estudantes podemos destacar: a crítica quanto à adequabilidade do formato avaliativo atual para as ciências humanas e

sociais; a importância da avaliação como forma de combate à anticiência; e a necessidade de melhorias expressivas nos sistemas de avaliação interno aos programas.

Em relação à primeira crítica, acredito que o principal desafio reside na invisibilização dos aspectos políticos e valorativos que existem de forma indissociável às pesquisas, mas que afetariam de forma mais intensa as ciências humanas e sociais. Características dessas áreas não podem ser reduzidas aos aspectos quantitativos das avaliações dominantes atualmente. O que potencializa os efeitos negativos da inadequabilidade do sistema avaliativo sobre essas áreas acadêmico-científicas.

Sobre o combate à anticiência, acredito que mais importante seriam processos de disseminação de educação científica, de forma dialógica, com um espectro mais amplo da sociedade. Dessa forma, teríamos cidadãos que ao compreender as bases da ciência, sua história, seus objetivos, dificilmente cederiam à anticiência.

Sobre a necessidade de melhorias dos sistemas avaliativos internos, acredito que, apesar dos desafios, trata-se de um aspecto muito importante, especialmente quando falamos da necessidade de um enfoque na melhoria institucional e na qualidade formativa dos estudantes. Entretanto, por serem parâmetros que só podem ser definidos a partir de metaconcepções adjacentes às próprias ciências humanas e naturais, não se isentam do debate dialógico dos aspectos políticos e valorativos, nos quais reside o maior desafio para a identificação de objetivos comuns a partir dos quais essas avaliações poderiam ser construídas.

A quinta pergunta foi sobre os aspectos positivos e negativos da carreira docente. O objetivo foi compreender aquilo que motiva ou desmotiva os estudantes durante suas formações.

Quadro 24 – (Grupo Focal 2) Sobre a carreira docente.

Estudantes	Aspectos positivos e negativos da carreira docente?
Doutoranda L	Afirma gostar do que estuda, por ter sido um caminho que procurou construir desde o mestrado, e por acreditar que pode ser uma agente de transformação social. Entretanto, por ser de uma região diferente do país, afirma que não sente “pertencimento” no programa em que estuda, não se sente acolhida, por ser considerada diferente.
Mestrando K	Coloca como um desafio o fato de a orientadora estar ausente em razão do pós-doutorado. O que lhe motiva é o desejo de estar na pós-graduação, e que acredita que conseguirá aos poucos abrir seu caminho para poder alcançar suas próprias realizações.
Doutorando M	Relata que por ter passado muito tempo no mercado de trabalho convencional ingressar na pós-graduação foi uma transformação na sua forma de ver o mundo, tornando-o mais crítico e reflexivo. Entretanto, apesar de ser de uma linha crítica,

	afirma que existem ainda muitas barreiras a serem superadas na academia em relação à aceitação da diversidade. Acredita que a academia também seria um espaço no qual violências são reproduzidas.
Doutoranda S	Acredita que apesar dos problemas a universidade continua sendo um espaço diferenciado, no qual podemos conviver com diferentes subjetividades, e debater criticamente problemas de forma mais livre do que em outras esferas sociais.
Doutorando P	Afirma que é privilegiado pelos seus marcadores sociais, por ser homem, branco e cisgênero. Também teve sorte com sua orientadora. Poder viver a vida acadêmica, todos os seus processos, disciplinas, tese, artigos, as interações com colegas, <i>etc.</i> , é o que lhe motiva. Entretanto, o ritmo acelerado que tem sido imposto na academia é o que lhe gera sofrimento e desmotivação.
Doutorando Q	Afirma que por ser uma pessoa generalista gosta de estudar as temáticas mais variadas, e que ainda está descobrindo a temática da sua tese. Sobre o que lhe traz sofrimento na academia, aponta o desgaste físico, e as cobranças que nem sempre levam em conta as particularidades do corpo feminino, o que a faz sentir-se pressionada. Por outro lado, sente-se feliz de ser uma mulher atuante em uma área tecnológica, e pelo conhecimento que tem adquirido na academia.
Doutorando R	Afirma estudar o que gosta, por ser uma temática que já investiga desde a graduação. Relata que passou por momentos negativos durante sua formação, especialmente em um momento em que foi desestimulada por um professor que lhe considerava incapaz de investigar uma determinada abordagem. Entretanto, conta que também teve o apoio de outros professores, que lhe incentivaram a seguir adiante.

Fonte: Elaboração Própria

Percebemos que as motivações e as desmotivações dos estudantes em relação à carreira docente se relacionam de forma ambígua com o ambiente acadêmico, pois ao mesmo tempo em que consideram um ambiente diferenciado, no qual existe um ideal de liberdade de pensamento, de desenvolvimento da intelectualidade, e de debate de ideias; lado a lado, caminham persistem conservadorismos e tradicionalismos, situações de assédio moral e sexual, de falta de diversidade, e de preconceitos socioeconômicos. Dessa forma, embora seja um espaço que idealmente permitiria uma formação integral dos estudantes, faz-se necessário o trabalho constante para evitar que a universidade continue reproduzindo aspectos altamente nocivos que existem na sociedade de forma mais ampla.

9.3 Representações sociais sobre o produtivismo acadêmico

Nessa seção procuraremos apresentar as representações sociais que emergiram em nossa investigação junto aos estudantes sobre a problemática inerente ao produtivismo acadêmico. As representações sociais que apresentaremos foram delimitadas a partir das principais ideias que surgiram das conversas que conduzimos junto aos estudantes, tanto em relação à pertinência do que se falava para o contexto do produtivismo acadêmico, quanto pela insistência de alguns assuntos que apareceram repetidamente nas falas dos

estudantes. Também procuramos construir nessa seção um constante diálogo com as bases teórico-epistemológicas que tomamos para o desenvolvimento dessa tese, e que nos têm acompanhado em reflexões, interpretações, formulação de questionamentos, e demais processos desde o início dos trabalhos.

Algumas observações se fazem necessárias antes de adentrar a apresentação das representações sociais em si. Em primeiro lugar, é preciso destacar que as representações sociais são frutos das diversas percepções que influenciam em conjunto o imaginário dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, essas percepções podem ter diversas origens, imaginário social, cultura, contexto imediato, história e história das ideias, *etc.*, que se interrelacionam para a formulação das representações sociais, conforme destacamos na seção **2.5 Sobre a interpretação dos dados**, no capítulo em que apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Essas percepções se consolidam em representações sociais por meio de diversos processos, como a ancoragem e a objetivação. E são construídas socialmente pelos atores dialogicamente a partir de diversas dimensões do pensamento: suas concepções científicas, suas concepções de senso comum, seus sentimentos, seus desejos, e tantas outras que nos permeiam como seres humanos. Dessa forma, partimos do princípio de que a adoção das representações sociais como teoria e metodologia de pesquisa pressupõe uma busca por compreender como os sujeitos enxergam um fenômeno examinado, sem assumir que essas formas de ver o fenômeno possuem uma objetividade factual concreta, pois elas estão mais relacionadas aos sentimentos, as percepções, as verdades aceitas, diante das experiências, do que à triangulação de evidências. Ou seja, não estamos tentando afirmar a partir das representações sociais, “isso é assim, são fatos”, mas “é assim que os estudantes percebem esse fenômeno, é isso que eles sentem, é nisso que acreditam”.

Também podemos afirmar que em nossas interpretações das representações sociais buscamos tentar clarificar aquilo que entendemos que os entrevistados estavam querendo expressar durante as entrevistas, e que pode ter perdido intensidade a partir das sínteses apresentadas, com o enxugamento das informações, na qual procuramos deixar somente aquilo que consideramos ser mais relevante para as experiências dos estudantes em relação ao produtivismo acadêmico.

Em segundo lugar, precisamos destacar que, durante a construção das representações sociais, pudemos perceber que elas não são sistemas fechados e totalmente

coerentes, pois existem perspectivas plurais entre os estudantes. Essas diferentes ideias que permeiam cada uma das representações identificadas, que compõem a representação social mais ampla sobre o produtivismo acadêmico, são reflexos da fluidez de ideias que existe internamente ao grupo, pertencem a dialógica em torno dessa problemática. Essas representações sociais não são coesas, e não precisariam ser. Da mesma forma que qualquer indivíduo não é totalmente coerente internamente, em relação às ideias que possui a respeito do mundo, acredito que não deveríamos esperar que as representações sociais de um grupo possuíssem uma coerência interna perfeita. Todos somos permeados por uma polifasia cognitiva, que nos impede de sermos totalmente coerentes, mas ao mesmo tempo nos salva de cair na simplificação de uma aparência de coerência total, que só pode levar a fins trágicos. Ironicamente, a incoerência interna de nossas representações sociais, ajudam-nos a sermos mais coerentes com o mundo, permeado de incertezas insolúveis, com as quais precisamos lidar diariamente. Permitem que tenhamos a flexibilidade necessária para exercer a empatia com o outro, a abertura para o diferente, e considerar que nossas próprias posições podem estar erradas, pois em muitos momentos com certeza estarão. Caso contrário, na hipótese de acreditarmos ter representações sociais perfeitamente coerentes, não existiria a necessidade de nenhuma abertura, uma vez que a coerência perfeita não precisaria de nada mais que possa agregar-lhe, o que nos levaria ao fechamento para o mundo e para o outro.

A negação da busca pela objetividade de um sistema totalmente coerente de ideias, e, portanto, fechado, e a aceitação da necessidade de uma flexibilidade, de um equilíbrio que reside na própria incoerência das diversas ideias com as quais fazemos malabarismos diários para nos mantermos mais humanos, essa abertura às incertezas, aproxima epistemologicamente nossa interpretação das representações sociais e do paradigma da complexidade. Também nos aproxima da ideia de homem parentético, como um ser capaz de exercer uma forma pensamento dotado de autonomia, não filiado a qualquer sistema fechado de ideias, que não toma nenhum sistema de ideias como dogma.

Em terceiro lugar, caberia tentar explicar brevemente por que compreender essas representações sociais, que podem conter grandes idiossincrasias em relação às perspectivas de outros grupos, é importante. A motivação principal residiria em uma hipótese central à teoria das representações sociais de que as descrições das representações sociais, mesmo não podendo ser compreendidas como resultado de acesso

direto e factual à realidade, mas intermediações entre o pensamento e a realidade, são orientadoras das ações dos grupos. Ou seja, grupos constroem representações sociais que passam a ser utilizadas como base para a comunicação entre seus atores, a partir das quais tomam suas decisões de como agir em relação àquilo que representam socialmente.

No caso do produtivismo acadêmico, suas representações sociais estão estritamente ligadas às formas como agem e reagem em relação ao que percebem dessa problemática, como compreendem o papel social da academia, as carreiras docentes, as entidades avaliadoras e as avaliações, o sistema de comunicação acadêmico-científica, e as dinâmicas organizacionais e institucionais. Essas representações sociais contribuem para moldar o que a universidade é hoje, e o que será no futuro. A partir dessas perspectivas que iniciamos a interpretação das representações sociais sobre o produtivismo acadêmico, que serão apresentadas nas subseções a seguir.

9.3.1 Representações sobre o papel social da academia

As representações sociais que buscamos apresentar são fruto daquilo que encontramos de relevante nas falas dos entrevistados, ideias que por serem expressivas, e serem passíveis de comparação com outras falas, permitiram a sua delimitação em representações sociais. Também é necessário reforçar que o papel social da academia aqui compreendido é entendido a partir da perspectiva dos estudantes, suas representações sociais sobre o fenômeno no contexto do produtivismo acadêmico. Portanto, não se trata de uma tentativa de conceituar teoricamente qual seria o papel social da academia, mas de investigar as percepções, os sentimentos, as noções prévias, e demais elementos que possam indicar as representações sociais dos estudantes.

Como papel social da academia, poderíamos entender a razão de ser dessa instituição para a sociedade a partir da perspectiva dos estudantes. Papel que estaria sendo deturpado por consequência do produtivismo acadêmico. A importância da representação dos estudantes sobre o papel social da academia reside em sua relação íntima com suas motivações e desmotivações, com aquilo que se imaginaram vivendo na academia, como estudantes e em um futuro no qual enfim tenham se tornado professores-pesquisadores. Frente à *realpolitik* com a qual se deparam no dia a dia durante suas jornadas acadêmicas.

Investigar essa representação social pode nos permitir compreender como o produtivismo acadêmico está afetando a formação das futuras gerações de professores-pesquisadores.

Conforme debatemos no capítulo 5, a academia viveu em sua história diversos momentos de alternância entre centralizações e descentralizações que ajudaram a moldar aquilo que é hoje. Esses movimentos evidenciam a relação complexa entre autonomia e dependência (Morin, 2015), de forma que não podemos de fato afirmar que atualmente a academia perdeu sua autonomia diante da sociedade, mas que as relações entre autonomia e dependência têm se reconfigurado. Dessa forma, como entendemos que a autonomia plena nunca pode ser de fato alcançada, não faria sentido que os debates aqui apresentados caminhassem nesse sentido. Parece ser mais pertinente debater como o produtivismo acadêmico reconfigura as relações de autonomia e dependência, e seus impactos no âmbito do papel social da academia. Procurando compreender quais aspectos estão se perdendo, e, dentre esses, quais gostaríamos que fossem defendidos.

As representações dos estudantes são carregadas de um imaginário sobre a academia, que remetem às ideias que possuíam sobre o papel da academia para a sociedade, e, por consequência, o papel que eles mesmos exerceriam ao ingressar na universidade. Entretanto, as representações dos estudantes não se restringem às imagens do passado. As representações dos estudantes também contemplam ideias sobre o que a academia poderia ser no futuro, apontando caminhos para combater o produtivismo acadêmico.

Podemos afirmar então que, assim como em outras épocas prevaleceram modelos acadêmicos alinhados aos diferentes contextos histórico-político-econômicos (*e.g.*: modelo francês/napoleônico; modelo alemão/humboldtiano; e, britânico estadunidense/newmaniano), atualmente o sistema acadêmico tem sido moldado pelo produtivismo acadêmico, que possui sua própria figuração global (Haro, 2017). O sistema produtivista, cujos principais agentes e processos foram esquematizados na figura 03, baseados na revisão integrativa de literatura, tem modificado a forma de fazer ciência, a formação dos estudantes, e a composição dos quadros de professores das universidades. Contudo, apesar de o sistema produtivista ser uma consequência de nossa época, que inevitavelmente influenciará a história futura da academia, assim como fizeram outros modelos, essa constatação não deve nos impedir de apontar caminhos para superar seus aspectos negativos. As representações apresentadas nessa seção estão então contrapondo

os próprios imaginários, percepções, e sentimentos, dos estudantes sobre o papel social da academia, ao sistema dominante.

Cabe ainda destacar uma relação identificada durante o exame das falas dos estudantes, percebi que poderíamos organizar as representações dos estudantes a partir da díade reflexão-prática, delimitando aqueles cujas representações estiveram mais relacionadas a um ou a outro polo. Esse princípio complexo dialógico (Boeira e Vieira, 2010), auxilia-nos para que nossa argumentação não caia no reducionismo, ao ignorar a complementariedade que pode existir entre esses polos. Conforme procuraremos evidenciar no decorrer da seção.

O primeiro aspecto então que gostaríamos de destacar em relação à essa representação está relacionado à questão da desigualdade social que o sistema produtivista tem fomentado. Muito embora, possivelmente houve em suas origens a crença de que as medidas que conduziram ao produtivismo levar-nos-iam justamente a obter avaliações imparciais, isso não se tornou de fato realidade, e novas formas de desigualdade emergiram. O sistema produtivista possui um perfil desejado, alinhado à figuração global que ordena a academia contemporaneamente (Haro, 2017). Dessa forma, estudantes que não possuem esse perfil, acabam enfrentando desafios muito maiores, ou sendo marginalizados. Isso ocorre por consequência de questões de gênero, de classe social, e de etarismo. Não somente por consequências de barreiras quanto à capacidade de produzir uma grande quantidade de artigos, mas também quanto às próprias formas de pensar não alinhadas aos interesses produtivistas.

Nesse sentido, os relatos de estudantes mulheres como os de Manuela (2023), Joana (2023), e Isabela (2023), assim como depoimentos feitos durante o segundo grupo focal, sintetizados no Quadro 21, destacam desafios que o gênero feminino enfrenta, como a maternidade, o matrimônio, e até mesmo aspectos biológicos, como a gravidez e os períodos menstruais, que tornam mais difícil manter um nível de produção de artigos equivalente ao de estudantes homens. Essas barreiras não impedem que produzam pesquisas de qualidade, mas são um entrave em relação ao ritmo produtivista de construção de artigos.

De forma semelhante, estudantes mais velhos, como no caso de Emerson (2022), Joana (2023), e do doutorando I, integrante do primeiro grupo focal, afirmam ter dificuldade para compreender o jogo produtivista, e os interesses dos periódicos.

Novamente, essas características não impedem a produção de pesquisas de qualidade, mas tornam difícil construir um currículo forte baseado em métricas de publicação.

Quanto a questão de classe social, o relato de Carlos (2022), estudante de origem humilde, para quem a educação se apresentou como uma escapatória de uma realidade com poucas perspectivas de ascensão econômica e social, é emblemático. Sua trajetória particular contribuiu para moldar suas ideias a respeito do papel social da academia, tanto em relação aos aspectos positivos, quanto aos aspectos negativos. Quanto aos aspectos positivos, o relato de deixa evidente que foi por meio da constante busca pela capacitação profissional, por meio da educação, que diversas boas oportunidades surgiram em sua vida. Quanto aos negativos, destaca as barreiras que sempre precisou enfrentar, e que lhe causaram algum ressentimento em relação a um sistema que muitas vezes desincentiva os jovens a continuar estudando.

Para Carlos (2022), o produtivismo acadêmico é nocivo para academia por criar barreiras para estudantes de origens mais humildes como ele próprio. Sua perspectiva é de que o poder transformador da educação na vida dos jovens passa pelo ensino de conhecimentos práticos, e por isso não descarta nem mesmo as concepções mais funcionalistas da ciência. Defende que para diminuir a desigualdade social na pós-graduação se faz necessário que o ensino da ciência, metodologias, processos, veículos de comunicação, ocorram desde os níveis mais básicos de ensino. Para que dessa forma jovens de origens mais humildes possam competir nos programas de pós-graduação com mais igualdade com os estudantes de classes mais privilegiadas. Quebrando um ciclo vicioso no qual estudantes com melhores condições econômicas têm mais oportunidades na carreira docente, pela facilidade em se adaptarem ao perfil acadêmico desejado no contexto do produtivismo acadêmico.

Podemos perceber, a partir do relato desses estudantes, que o sistema produtivista reifica um perfil de pesquisador desejado, excluindo aqueles que são diferentes, diminuindo as potencialidades que deveriam ser um motor para as ciências sociais. Acredito que essa consequência nociva está evidente. Entretanto, o que parece não estar tão evidente é como podemos combater essas consequências. Nesse sentido, medidas de longo prazo, que busquem mudanças profundas no sistema em direção a maior valorização da qualidade das pesquisas sobre a quantidade, são fundamentais. Entretanto, da mesma forma que historicamente outros modelos acadêmicos, como os modelos

napoleônico, humboldtiano, e newmaniano, foram inevitáveis, ao que me parece, isso também tem ocorrido com o sistema produtivista. Portanto, medidas de curto prazo, de natureza mais prática, também precisam ser implementadas para resguardar a diversidade de pessoas e de pensamento na academia.

É verdade que, as mudanças mais profundas, proposituras que podemos encontrar nos modelos de natureza humana, como o *homo complexus* (Morin, 2012), e o homem parentético (Guerreiro Ramos, 1984), exigem comprometimentos de longo prazo. Entretanto, não acredito que seja possível o florescimento de sujeitos emancipados se no curto prazo o sistema produtivista nos leve a planificação de um perfil de pesquisador. Dessa forma, medidas mais práticas, que permitam aos estudantes que não possuem o perfil desejado no contexto da figuração global do produtivismo se manterem na academia, como estudantes, como professores, é fundamental para permitir que ações de longo prazo sejam implementadas.

Dessa forma, o combate ao produtivismo deve anteceder os conteúdos programáticos das pós-graduações. Precisamos combater as falhas no ideal meritocrático que orienta o sistema produtivista de forma ampla. Conforme observa Markovits (2021), em relação ao sistema educacional estadunidense, as desigualdades observadas no ensino superior são um reflexo da desigualdade de acesso educacional que permeia a sociedade mais ampla. Estudantes de origens mais humildes possivelmente só terão algum contato com os instrumentos e os processos do fazer acadêmico-científico durante a educação superior, o que lhes coloca em grande desvantagem diante de estudantes com melhores condições socioeconômicas. Muitas vezes, estudantes de classes sociais menos favorecidas, são os primeiros de suas famílias a chegarem na graduação, e na pós-graduação. Entretanto, o sistema meritocrático é insensível às particularidades dos estudantes, o mérito é um retrato frio das competências e das métricas em um dado momento, e não uma avaliação da trajetória dos estudantes. Apesar de as universidades públicas serem financiadas com recursos estatais, que são pagos por toda sociedade, pobres e ricos. O ideal meritocrático reproduz o privilégio hereditário, mais do que avalia o esforço e as conquistas diante das realidades das quais cada um iniciou sua jornada.

É interessante observar que, do ponto de vista das representações sociais, as necessidades sociais dos indivíduos se entrecruzam com suas experiências de vida, influenciando suas perspectivas sobre um determinado problema. Apesar de estarem

inseridos na academia como estudantes de pós-graduação, suas representações são fortemente construídas a partir de suas vivências, dos desafios que enfrentaram, elas dialogam com as teorias, mas em outros aspectos se contrapõem a elas. São construções que se situam no âmbito do universo consensual, mais do que no universo reificado do âmbito científico (Moscovici, 2007).

O segundo aspecto que destacamos para essa representação está na desvalorização da extensão no sistema produtivista. Esse aspecto já foi percebido em diversos artigos sobre o produtivismo acadêmico, como nos trabalhos de Vosgerau *et al.* (2017), Oliveira *et al.* (2017), e Hoffman *et al.* (2018), durante a revisão integrativa de literatura. Esse problema também afeta os estudantes.

Relatos de estudantes com características extensionistas apontaram para a necessidade de uma academia mais próxima das comunidades, e que produza resultados mais práticos. Para esses estudantes o produtivismo acadêmico, ao privilegiar a produção de artigos acadêmico-científicos, diminuiria a relevância de outras atividades acadêmicas, como a extensão. Dentre os estudantes que realizaram esses apontamentos durante as conversas, poderíamos destacar o relato de Heitor (2022) e Maria (2022). Conforme veremos mais adiante, no relato de Heitor (*ibid*) também pudemos identificar a associação do produtivismo acadêmico com a defesa de uma academia mais reflexiva. O que evidencia que uma mesma pessoa pode associar o produtivismo acadêmico, e suas consequências sobre o papel social da academia, aos diferentes polos da díade reflexão-prática. De acordo com o aspecto da vida acadêmica ao qual está referindo-se em cada momento.

A perspectiva de Heitor (2022) tem origem em sua própria jornada como um “tarefeiro” em ONGs, e da dificuldade que percebe em relação à comunicação das pesquisas científicas junto às comunidades investigadas. Em sua perspectiva, não faz sentido que as comunidades interessadas pela pesquisa não tenham acesso inteligível aos resultados de pesquisas das quais elas seriam as mais beneficiadas. Atualmente, as comunidades dependeriam da boa vontade de intérpretes que se disponibilizariam para traduzir os resultados das pesquisas para uma linguagem acessível às comunidades.

Maria (2022) defende a necessidade de produção de materiais científicos capazes de gerar maior contribuição para as comunidades, o que está alinhado com a perspectiva anterior. O que parece influenciar sua perspectiva é a própria afinidade e o talento

descobertos durante a sua trajetória acadêmica, ao desenvolver atividades de extensão junto às comunidades. Essa descoberta lhe motiva a direcionar sua carreira para a esfera da extensão, mesmo que atualmente as avaliações acabem não valorizando adequadamente essa dimensão da prática científica, em comparação com a dimensão da pesquisa. A relação conflituosa que teve com o produtivismo acadêmico, com cobranças sem sentido por produção de artigos, desde muito cedo em sua formação, parecem ter gerado uma aversão à produção de artigos, que passaram a ser percebidos como um tipo de produto com pouco sentido real para além do jogo produtivista.

As percepções dos estudantes de perfil extensionistas evidenciam uma deficiência clara inerente ao produtivismo acadêmico a supervalorização do conhecimento teórico-acadêmico. Conforme identifica Maurente *et al.* (2020), no produtivismo acadêmico nem sempre outras formas de conhecimento são adequadamente valorizadas, o que gera um *déficit* na formação dos estudantes, que muitas vezes só é percebido quando se deparam com desafios práticos. Entretanto, esse parece ser um problema que existe na academia de uma forma geral, e que foi intensificado pelo produtivismo. A valorização quantitativa do artigo favorece estudantes com domínio teórico-acadêmico, sobre aqueles que se engajam com as experiências vividas, independente da inclinação paradigmática. Pesquisas que exigem viver uma experiência tomam muito tempo, e rendem menos artigos, do que as pesquisas construídas em escritórios e laboratórios.

Conforme aponta Markovits (2021), o ideal meritocrático define o que é mérito de forma arbitrária. Isso fica claro nas diretrizes orientadoras do sistema de produção e avaliação acadêmico-científico, que privilegia estudantes que se dedicam a produção de artigos em escritórios e laboratórios, em detrimento daqueles que buscam a atuação junto às comunidades. A dominância quantitativa nas regras das avaliações favorece as pesquisas que podem ser concluídas no menor tempo possível. Essa comparação entre o prestígio que diferentes tipos de pesquisa podem receber no sistema de avaliação acadêmico-científico evidencia a existência de falhas graves, que exigem medidas corretivas para que não continuem causando grandes distorções.

Também precisamos questionar o que significa socialmente a priorização do artigo acadêmico-científico como objeto privilegiado para a avaliação da qualidade da ciência, especialmente para as ciências humanas e sociais. Artigos científicos são produtos desenvolvidos em linguagem inacessível para a maior parte da população, o que

restringe qual o público considerado competente para avaliá-los. Essa característica fortalece a crença do conhecimento acadêmico-científico, e do pesquisador como detentor desse conhecimento, como possuidores de uma superioridade em relação a outras formas de conhecimento. Os pesquisadores se tornam os únicos que legitimamente podem compreender essa forma superior de conhecimento, e, por isso, aqueles que podem orientar as transformações sociais.

Certamente, existem diferenças entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Mas essas diferenças não parecem residir necessariamente em uma superioridade generalizada do conhecimento científico frente a outras formas de conhecimento, mas em qualidades específicas que cada tipo de conhecimento produz. Qualidades específicas capazes de contribuir de formas específicas para diferentes situações. Não é sem razão que muitas vezes o conhecimento científico se mostra insatisfatório frente aos desafios práticos de um problema social, ao mesmo tempo em que conhecimentos práticos das comunidades podem contribuir para *insights* relevantes para o universo científico. Conforme tratamos no capítulo 4, a relação entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento foi muito importante para o desenvolvimento da TRS. Moscovici (2007) critica fortemente a concepção hierárquica de uma superioridade do pensamento científico sobre outras formas de pensar a realidade, diferenciando o universo reificado, do pensamento científico, do universo consensual, das representações sociais.

O distanciamento da linguagem científica de uma linguagem acessível às comunidades, e a avaliação desses produtos científicos por um circuito fechado de pares acadêmicos, pode permitir que trabalhos científicos que possuam elevado desenvolvimento retórico e intelectual, mas que na realidade tenham pouca contribuição real para a sociedade, sejam supervalorizados pelo sistema de comunicação científico-acadêmico. Somente por repetirem ideias capazes de agradar o paladar da comunidade acadêmica.

Não podemos negar que, no sistema atual de avaliação acadêmico-científica, a revisão por pares estabelece um parâmetro que agrega qualidade às pesquisas, pois além do domínio das teorias, das metodologias, os pesquisadores são sujeitos sociais, que possuem envolvimento e discernimento quanto aos problemas reais enfrentados pela sociedade. Entretanto, mesmo os pesquisadores não estão livres de possuírem consensos

incorretos, que podem ser abrangentemente aceitos pela comunidade científico-acadêmica, mas não corresponderem às necessidades reais de outras comunidades. Por outro lado, isso não significa afirmar que a academia deveria seguir cegamente a percepção das comunidades quanto às suas próprias necessidades, pois isso anularia a singularidade do trabalho dos pesquisadores, que exige o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, e práticas pertencentes ao universo acadêmico-científico. Mas colocar essas divergências em debate, dialogicamente, tanto em termos de espaços públicos geograficamente delimitados, quanto em termos de espaços imaginários intelectuais no qual residem as formas da linguagem.

Poderíamos afirmar que o sistema produtivista ao privilegiar a pesquisa frente a outras atividades universitárias, como o ensino e a extensão, não conseguiu combater um problema histórico da academia, o distanciamento para com a sociedade. De certa forma, esse problema parece estar relacionado com uma questão central ao capítulo 6, que se relaciona com a falta de um projeto programático para a universidade brasileira. Desde os primórdios da educação superior no Brasil, os governos sempre privilegiaram a expansão da infraestrutura do ensino superior brasileiro, com a criação de novas universidades, formação de profissionais qualificados, e aumento no número de vagas. Ao mesmo tempo, as iniciativas que visavam o desenvolvimento de projetos programáticos identitários foram fortemente combatidas. Por consequência, a característica de isolamento da academia, que remete tanto aos primórdios da universidade e sua relação íntima com a Igreja, mas também às características do pesquisador humboldtiano, percebido como um pesquisador mais solitário, foi reforçada.

O isolamento da academia pode ser percebido como uma forma de proteger a universidade e a liberdade de pensamento de influências externas, entretanto, a meu ver, no longo prazo, o efeito acaba sendo o inverso, pois também permite um maior domínio externo sobre a academia. Isso pois, conforme mencionamos anteriormente, a relação entre autonomia e dependência é complexa (Morin, 2015), de forma que o isolamento faz com que a academia dependa de menos agentes, especialmente do Estado e do mercado, mas ao mesmo tempo aumenta sua subordinação a esses agentes. Por outro lado, acredito que uma maior aproximação das comunidades, e da sociedade em geral, aumentaria o número de dependências, mas diminuiria a subordinação aos desígnios de algum agente específico.

Como vimos no capítulo 7, o mercado tem assumido um papel cada vez mais central na avaliação da qualidade da ciência produzida, entretanto, precisamos questionar as motivações pelas quais a sociedade aceitou que o julgamento mercadológico seria mais adequado para essa avaliação do que o da própria academia. Não podemos desconsiderar que o afastamento da academia da sociedade é um fator relevante a ser considerado para essa questão.

Consideração semelhante aparece no relato de Jonas (2022), que defende a importância da popularização científica como forma de combater a desinformação, e de propagar a educação científica. Sua perspectiva também aponta para a necessidade de uma academia mais prática, associada ao aspecto da extensão, mas a amplitude da sua perspectiva não se limita às comunidades investigadas, estende-se para a sociedade em geral. Jonas (*ibid*) acredita que uma educação científica permitiria às pessoas compreenderem melhor os processos científicos, qualificando-as para considerar de forma mais adequada os produtos das pesquisas, as posições da academia sobre temáticas importantes, os objetivos da ciência, *etc*. O fortalecimento da compreensão sobre o universo científico pela população em geral, também protegeria a academia, pois uma população instruída teria menos inclinações a aceitar arbítrios não científicos sobre a ciência, como os ditames mercadológicos. Também estaria mais protegida de fenômenos extremistas como os recentes movimentos anticiência.

Jonas (2022) parte da crença de que, atualmente, grande parte das pessoas, mesmo entre aquelas que defendem a ciência, existiria a aceitação da ciência de uma mesma forma que se aceitam quaisquer crenças em geral, e não pelos motivos que realmente tornam o processo científico importante fonte de conhecimento. Essa falta de compreensão dos processos científicos tornaria essa relação com a ciência um vínculo fraco, passível de ser quebrado nas primeiras contrariedades que possam surgir entre o conhecimento científico e outros tipos de crenças. Como observado em fenômenos como os movimentos anticiência (terraplanismo, antivacina, *etc*). E na própria aceitação da submissão da ciência ao mercado.

Para combater o produtivismo acadêmico, a universidade deveria assumir um papel mais ativo em relação ao diálogo científico com a sociedade, adotando canais de comunicação contemporâneos como as redes sociais, para maior aproximação com grande parte da população. A perspectiva de Jonas (2022), idealiza a academia como uma

guardiã do conhecimento científico, considerando que dentre seus papéis sociais está o de defender a ciência como uma forma legítima de produção de conhecimento verdadeiro. Entretanto, a defesa desse papel social da ciência não se daria a partir de um fechamento em si mesma, mas de uma abertura à sociedade. Pois uma sociedade com maior compreensão sobre a ciência defenderá a ciência, e uma sociedade com pouca compreensão sobre a ciência será influenciada por outras esferas sociais, aumentando a cobrança por controle sobre a academia.

Destaca-se que esses posicionamentos não significam uma rejeição aos aspectos mais reflexivos da academia, mas críticas a aspectos específicos em relação ao papel social da academia, ou aquilo que impede que a academia cumpra o papel social imaginado pelos estudantes, dentro do contexto do produtivismo acadêmico.

Apesar da prevalência de reivindicações de mais prática para diversos aspectos da vida acadêmica, também pudemos identificar depoimentos que associaram o produtivismo acadêmico à perda da reflexividade no espaço acadêmico. Embora a díade reflexão-prática possa ser percebida, quando sob um olhar reducionista, como uma relação entre polos dicotômicos, veremos que, na verdade, deveria ser concebida como uma relação entre complementares dialógicos, pois se relacionam com aspectos diversos da vida acadêmica, que não pode ser entendida como uma unidade perfeita, mas como uma unidade formada por uma pluralidade de aspectos inerentes.

Dessa forma, ao adentrar nos relatos daqueles estudantes que destacaram a necessidade de defender o aspecto reflexivo da academia, encontramos o terceiro aspecto a ser debatido nessa representação social, que diz respeito a sobre como o produtivismo tem impetrado uma lógica de mercado na academia, prejudicando seu caráter reflexivo, fundamental para a produção de pesquisas de qualidade e de sujeitos emancipados.

No espectro daqueles que apontaram a necessidade de mais reflexão na academia como forma de combater o produtivismo acadêmico estão relatos de estudantes como Heitor (2022). Em seu relato, aponta a necessidade de preservar e proteger a universidade como um espaço de reflexão e crítica. É importante destacar que Heitor (*ibid*) também se posicionou pela necessidade de mais prática na academia quando tratava de maior valorização da extensão. O posicionamento de um mesmo estudante por mais reflexão em relação a um aspecto, e mais prática em relação a outro aspecto, evidencia aquilo que

apontamos antes, a aparente complementariedade que pode existir entre elementos que aparentemente seriam considerados opostos.

Para Heitor (2022) a academia precisa ser defendida como um espaço de reflexão e crítica, pois seria essa característica o que a diferenciaria de outras realidades, como o mundo do trabalho. Essa perspectiva do estudante se relaciona com sua própria experiência, pois foi na academia que afirma ter encontrado refúgio da rotina de trabalho. Enquanto, em sua rotina como profissional suas atividades são direcionadas constantemente para a solução de problemas imediatos, na academia o estudante teria encontrado um espaço para reflexão sobre seu próprio papel social, o que lhe possibilitou encontrar formas de inovar em sua rotina. Essas mudanças são atribuídas à liberdade que a academia oferece ao exercício da reflexão.

O produtivismo tornaria a academia menos reflexiva, pois a produção de artigos com enfoque em quantidade e pontuação ocorreria a partir de uma lógica de produção industrial. Portanto, produzir artigos teórico-acadêmicos no contexto do produtivismo, paradoxalmente, pode estar distanciando-se tanto da reflexão quanto da prática, o que explicaria o esvaziamento completo desses produtos. O artigo produtivista é um produto que visa um fim em si mesmo, tem enfoque na forma e na reprodução de ideias amplamente aceitas, e, por isso, não cria conhecimento relevante, e é vazio de significados mais profundos. Seu único significado reside no próprio jogo produtivista.

Relatos como o de Heitor (2022) não se aproximam em nada de uma defesa das características atuais do sistema de avaliação da academia, voltado para a produção de artigos. Em sua perspectiva, a reflexão é tratada em um sentido mais amplo, que permeia as diversas atividades acadêmicas, e, inclusive, complementa-se com a prática no campo da extensão. Suas percepções se associam à problemática do produtivismo acadêmico quando avalia que o ritmo de cobrança das pós-graduações tem afetado negativamente a ideia da academia como um espaço de reflexividade. A busca pela produção de conhecimentos relevantes, que não pode ser dissociada da reflexividade, é substituída pelos imediatismos, pela urgência de entender o que será mais popular, pelo que terá maior aceitabilidade, para que sejam produzidos artigos esvaziados.

A crítica quanto à perda da reflexividade é direcionada ao que poderíamos denominar de super-racionalização dos processos de produção de artigos. Essa crítica se relaciona com aspectos já destacados durante a revisão integrativa de literatura,

especialmente a perspectivas de Faria (2011) que coloca o taylorismo no cerne do produtivismo acadêmico. A serialização da produção, a divisão e a especialização de tarefas, são aspectos que levam à alienação do pesquisador, impedindo a reflexão adequada quanto aos problemas investigados, e, por consequência, a perda do papel intelectual do pesquisador na sociedade.

Outra perspectiva associando o produtivismo acadêmico à perda da reflexão na academia surge no relato de Rodrigo (2022), ao defender que a universidade não pode ser um espaço de mera reprodução social de perfis profissionais voltados ao mercado, e que deve ser um espaço de formação de subjetividades emancipadas, de novas formas de subjetividade, de novas formas de socialização. No contexto do produtivismo acadêmico os estudantes são selecionados de acordo com a adesão ao perfil almejado pelo produtivismo, e durante suas formações são tratados como mão de obra para alimentar linhas de produção industrial de artigos. Rodrigo (*ibid*) acredita que esse não é o papel social da academia, mas que a universidade deveria ser tratada como um espaço de reflexão, de formação de pessoas para exercício de protagonismo social, com autonomia e capacidade para assumir papéis de liderança.

A perspectiva de Rodrigo (2022) parece remeter ao imaginário da universidade newmaniana, modelo predominante nas universidades de influência anglo-saxã, na qual a instituição acadêmica é percebida como um espaço para a formação de uma elite intelectual, que assumirá um papel social de liderança de transformações sociais. Ou seja, diferente das perspectivas profissionalizantes, do modelo napoleônico, e da perspectiva de enfoque no conhecimento teórico do modelo humboldtiano. A perspectiva anglo-saxã aponta para uma forma de reflexividade voltada para os problemas sociais, mas ela também carrega um forte sentido de ação, pois trata da reflexão voltada para a tomada de decisões e do enfrentamento dos desafios políticos, econômicos, e sociais. A perspectiva de Rodrigo (*ibid*) também dialoga com a ideia de modelos de seres humanos, conforme procuraremos evidenciar mais adiante nessa seção.

De forma semelhante, também surge a perspectiva de Samuel (2023), que defende que a academia tem o papel social de desenvolver a autonomia dos estudantes, tanto intelectualmente, como pessoalmente, e profissionalmente. Essa perspectiva se coloca em oposição ao “reproduccionismo” promovido pelo produtivismo acadêmico, no qual as subjetividades dos estudantes se tornam reificadas; e defende a necessidade de uma

mudança nessa heurística, do “reproduccionismo”, para uma universidade formativa, que valoriza a autonomia e a criatividade dos estudantes. Para Samuel (*ibid*), não basta que a universidade busque resultados práticos, também é preciso questionar o sentido dessas experiências para os seres humanos.

O ponto de vista de Samuel (2023) reforça a percepção de que o produtivismo acadêmico seleciona perfis visando a adequabilidade de estudantes e professores ao atual sistema de avaliação, focado na produção de artigos. Esse sistema avaliativo também conforma os estudantes que não possuem o perfil adequado, para que passem a assemelhar-se ao que é desejado no contexto do produtivismo acadêmico. Por essa razão, pode-se considerar que o produtivismo incentiva a “reprodução das formas sociais dominantes” (Vieira *et al.*, 2021, p. 256).

Adicionalmente, considero que para além do perfil dos estudantes, o produtivismo acadêmico também fomenta um reproduccionismo quanto ao conteúdo dos trabalhos, pois avaliações baseadas em métricas são influenciadas pela aceitabilidade dos posicionamentos dos pesquisadores quanto às temáticas investigadas, especialmente nas ciências humanas e sociais nas quais o componente político das pesquisas tem um peso mais expressivo. Dessa forma, o reproduccionismo ocorreria quando os pesquisadores buscam apresentar em seus trabalhos somente ideias amplamente aceitas pelo grupo para o qual direcionam seus trabalhos, sem apresentar novas perspectivas sobre a problemática. Desafiar as fronteiras do conhecimento se torna um grande risco no contexto do produtivismo acadêmico, pois as métricas de citações são alimentadas pelo interesse de outros pesquisadores em mencionar um determinado trabalho. Nesse sentido, a reprodução de ideias amplamente aceitas se torna um caminho mais fácil e seguro, mas o resultado são artigos que pouco acrescentam em termos de conhecimento relevante.

As perspectivas de Heitor (2022), Rodrigo (2022) e Samuel (2023) dialogam com a ideia de modelos de natureza humana, defendendo a necessidade da formação de sujeitos reflexivos, contra uma instrumentalização da universidade como geradora de mão de obra qualificada para o mercado, ou de sujeitos reificados a partir de uma determinada racionalização do indivíduo — representados nas figuras de *homo sapiens*, *homo faber*, *homo economicus* (MORIN, 2012), e homem operacional (Guerreiro Ramos, 1984). Defendem a necessidade de uma universidade capaz de desenvolver em seus estudantes autonomia reflexiva, seja para fins do exercício de protagonismo social, necessário para

o desenvolvimento de posições de liderança em relação à participação cidadã, seja para o exercício da criatividade, necessária para inovação e renovação do conhecimento produzido.

Cabe destacar ainda que a reificação dos sujeitos na academia, pode ocorrer a partir de diferentes tipos de racionalização sobre o ser humano, pela lógica externa à academia, como é a lógica de mercado, mas também por outras perspectivas, como aquelas apontadas por Bourdieu (2013), de origem político-sociais, ou até mesmo de ordem científico-intelectual. Dessa forma, o que compreendo quando tratamos da necessidade da formação de estudantes a partir de um modelo de ser humano emergente, como são os modelos do *homo complexus* (Morin, 2012) ou do homem parentético (1984), relaciona-se ao exercício da autonomia, de questionamento contra reificações de todas as ordens, mas não se resume a um posicionamento contrário ao *status quo*. Significa ser capaz de refletir sobre o *status quo*, de compreender a necessidade de articulação entre os diversos aspectos que permeiam a academia, refletindo sobre aquilo que se deseja manter, e o que se deseja transformar. Ao mesmo tempo, não significa defender a sobreposição da reflexão à prática, pois conforme pudemos levantar a partir das dores que afetam os estudantes entrevistados, o embate contra o produtivismo acadêmico também passa pela exigência de mais práticas. Ou vice-versa. Trata-se de um processo circular, no qual reflexão-prática trabalham dialogicamente para modificar aspectos determinados, como forma de opor-se aos efeitos nocivos do produtivismo acadêmico.

Por fim, cabe destacar algumas outras relações teóricas complementares. Do ponto de vista do paradigma da complexidade, podemos perceber como a díade reflexão-prática emerge internamente ao exame das representações sociais sobre o papel social da academia, e que é necessário tratá-la de forma não redutora, ou seja, sem afirmar que existe um lado correto dessa díade, sem sugerir propostas de soluções simplificadoras, sem sugerir que a solução do impasse estaria na defesa reducionista de um dos lados da díade reflexão-prática, como caminho redentor aos problemas da educação na pós-graduação.

Ao mesmo tempo, essa díade, esse impasse, marca um dilema contemporâneo em relação à educação, cuja solução só poderá ser encontrada no jogo de equilíbrios. No questionamento se de fato reflexão e prática se situam em campos opostos, ou melhor,

em que aspectos as características da reflexão e da prática na educação se situam em campos opostos, e em quais aspectos são complementares, e como poderiam ser equilibradas dentro das possibilidades hodiernas de ação da academia.

Do ponto de vista da problemática do produtivismo acadêmico, a partir da minha perspectiva, acredito que podemos afirmar que o que não queremos da prática é a instrumentalização científica sem a reflexão teórico-crítica, que impulsionada pela lógica competitiva de mercado, conduz ao ritmo de produção acelerado de produtos científicos insensatos, que, ou não possuem sentido, ou se voltam contra nós mesmos como sociedade. Ao mesmo tempo, podemos também afirmar que o que não queremos das reflexões teórico-críticas é o isolamento, que, muitas vezes, vem acompanhado da aversão total à prática, e do distanciamento das comunidades e até mesmo dos níveis iniciais da educação, cuja consequência é a fragilização da sociedade em geral, e especialmente dos jovens.

O que seria desejável, tanto da reflexão quanto da prática, em termos de complementariedade, é o equilíbrio possível de uma educação científica consciente, que pudesse ser ensinada para os jovens e compartilhada com as comunidades. Tanto dos instrumentos da feitura da ciência, quanto da necessária reflexão sobre a condição humana. Tornando a academia um espaço mais aberto e democrático, sem a luta de todos contra todos, no qual as diferentes perspectivas teóricas, e as diferentes concepções morais, travam uma luta para impor-se umas às outras. Trata-se de manter o sistema aberto às incertezas, e de oferecer condições aos jovens para que eles possam desenvolver suas próprias ideias, mesmo que elas pareçam contradizer verdades já estabelecidas, de considerar que a ciência não se encerrou, que ela continua viva, e que as inovações não virão do passado, mas das futuras gerações. E que essas inovações serão boas ou ruins de acordo como a forma pela qual a academia tem fortalecido ou fragilizado as futuras gerações para o desenvolvimento do conhecimento científico.

9.3.2 Representações sociais sobre a carreira acadêmica

Nessa seção, procuramos apresentar a forma como a carreira acadêmica é representada no contexto do produtivismo acadêmico pelos estudantes. Conforme afirmamos anteriormente, as representações sociais não são mutuamente excludentes, e,

por isso, elas se interpelam umas às outras, sobrepõem-se. Quando tratamos de carreira acadêmica, logo após tratar do papel social da academia, é difícil não pensar nas intersecções que podem existir entre essas representações sociais. Entretanto, embora as representações sociais intercedam umas sobre as outras, precisamos tentar distinguir da melhor forma possível a ideia central, ao redor da qual orbitam outras ideias secundárias, que por gravidade poderiam pertencer a uma ou a outra representação social.

Quanto à ideia central pertencente à cada representação social, é possível que exista alguma arbitrariedade em sua escolha, pois em algum momento foi necessário estabelecer um limite para a apresentação organizada e sistematizada das ideias. Dessa forma, a ideia central da representação social anterior, sobre o papel social da academia, reside nas percepções que os estudantes possuem a respeito de um ideal acadêmico-científico que permeia seus imaginários, e que não estaria sendo alcançado pelas universidades, por consequência do produtivismo acadêmico. Por outro lado, a ideia central da representação social que procuramos trabalhar nessa seção se relaciona aos desafios profissionais da carreira acadêmica, suas percepções e reações diante de um sistema que valoriza predominantemente a publicação de artigos. Conforme debateremos mais adiante nessa seção, acreditamos que as percepções e as reações dos estudantes ao sistema produtivista podem ser compreendidas em diálogo com a perspectiva das racionalidades (Guerreiro Ramos, 1989; 2022).

Destaque-se que, quando falamos de carreira acadêmica, estamos partindo do pressuposto que os estudantes de pós-graduação já estão de certa forma trilhando esse caminho, pois suas produções, suas titulações, as escolhas de linhas de pesquisa e de vertentes teóricas, compõem aquilo que será avaliado em processos seletivos ou no momento da contratação em instituições de ensino superior. Essas escolhas influenciam suas vidas, e a forma como fazem ciência. Ao mesmo tempo são afetadas diretamente pelo produtivismo acadêmico, de forma que se faz importante compreender a representação dos estudantes quanto a esse aspecto. A seguir procuraremos destacar algumas das principais perspectivas que identificamos em relação a essa representação social.

Inicialmente, gostaria de destacar algumas das motivações dos estudantes para seguir a carreira acadêmica, apesar dos desafios dessa escolha profissional. Isso porque essas motivações nos proporcionam um ponto de partida, uma perspectiva inicial que nos

permite comparar suas expectativas com a realidade encontrada. E compreender por que razões o produtivismo acadêmico pode estar transformando a percepção desses estudantes a respeito da carreira acadêmica para pior.

Embora nem todos os estudantes tenham relatado motivações objetivas para começar a trilhar esse caminho, três motivações principais foram identificadas: em primeiro lugar, o amor pela educação e a crença de que por meio da carreira acadêmica poderiam exercer importantes papéis sociais; em segundo lugar, o exemplo familiar, de estudantes que possuem pais, mães, tios e tias que são professores, seja do ensino superior ou de outros níveis de educação, e que inspiraram esses estudantes a buscar a carreira acadêmica; e, em terceiro lugar, a crença de que a carreira acadêmica seria uma alternativa melhor diante do mercado de trabalho convencional, que lhes permitiria desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos, promover transformações sociais, de uma forma diferenciada do mercado de trabalho convencional.

Em relação à primeira motivação, durante a condução do Grupo Focal 1, e do Grupo Focal 2, quando questionamos os estudantes sobre os aspectos positivos e negativos da carreira acadêmica (Quadro 19; Quadro 24), foram destacados o amor que sentiam pela área da educação. Os estudantes afirmavam acreditar na academia como um espaço diferenciado, e que a carreira acadêmica poderia desempenhar importante papel em transformações positivas para a sociedade. Entretanto, também afirmaram que o produtivismo acadêmico tem potencializado os desafios dessa carreira, como o alto nível de exigência da carreira, o longo tempo que precisam dedicar-se às leituras, a pouca valorização, a falta de direitos durante a extensa formação necessária, e a reproduções de problemas sociais internamente à academia, como os preconceitos, as discriminações, e as disputas por poder.

Em relação à segunda motivação, identificado durante as entrevistas individuais, de estudantes que teriam sido inspirados a seguir a carreira acadêmica por terem familiares que também são professores. Identificamos que em comum existia inicialmente uma percepção muito positiva da carreira acadêmica, não somente pelo ideal adjacente ao papel do educador, mas profissionalmente, como uma opção segura, que oferecer-lhes-ia uma posição de segurança e respeito social. Entretanto, os estudantes também relataram que ao chegarem ao doutorado suas percepções se modificaram, e atualmente passaram a

enxergar a carreira acadêmica como muito mais desafiadora do que imaginavam anteriormente.

Em relação a terceira motivação, entre os estudantes que poderiam ter suas experiências relacionadas ao terceiro aspecto, que buscaram na carreira acadêmica uma alternativa ao mercado de trabalho convencional, percebe-se que, embora, somente alguns estudantes tenham relatado explicitamente essa motivação, o sentimento do espaço acadêmico como diferenciado em relação ao mercado convencional é um sentimento presente no relato de muitos estudantes.

O que se pode perceber em comum nos relatos dessas experiências é que as motivações iniciais fortemente positivas vão transformando-se em experiências que poderiam ser consideradas negativas.

Conforme defende Jovchelovicht (1995, p. 81), “enquanto mediação social, elas [as representações sociais] expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo’, ademais, as representações sociais não são estáticas, mas estruturas que se movimentam. Portanto, podemos afirmar que as representações sociais são dinâmicas e se alteram de acordo com as experiências que os indivíduos vivem. Dessa forma, embora os estudantes possuíssem representações sociais fortemente positivas em relação à carreira acadêmica, construídas a partir de imagens a respeito do papel do professor na sociedade, alguns a partir da própria experiência familiar, ou de expectativas de encontrar uma alternativa às práticas do mercado convencional, o que procuraremos evidenciar é que o produtivismo acadêmico tem transformado negativamente essas representações sociais.

Entretanto, mesmo diante dos desafios que a realidade acadêmica tem imposto aos estudantes, e do deterioramento das expectativas iniciais, esses estudantes ainda desejam seguir a carreira docente, e possuem esperança de no futuro estarem em posições a partir das quais poderão fazer a diferença. Apesar da resiliência dos estudantes, não podemos ignorar problemas que eles apontam, e suas possíveis relações com o produtivismo. Precisamos compreender como essas representações estão transformando-se, e em que direção estão conduzindo as reações dos estudantes em relação ao produtivismo.

Jovchelovicht (1995) afirma que as representações sociais são uma forma de mediação social, que não teria sentido em um mundo de indivíduos isolados. As

representações sociais são importantes para compreender como as pessoas se comunicam a respeito do universo no qual estão inseridas, especialmente um mundo de incertezas, em constante transformação. São mediações que ajudam a desenvolver estratégias para lidar com esse universo. Entretanto, as representações sociais dependem do diálogo não somente com o objeto imediato para serem compreendidas, elas necessitam compreender a história, a história das ideias, os imaginários, e conversar com as teorias sociais existentes. Nesse sentido, consideramos importante apresentar as motivações iniciais dos estudantes, na qual residem imagens que estes estudantes possuíam sobre a carreira acadêmica, para depois buscar compreender como essas representações estão se modificando a partir do produtivismo. Da mesma forma, consideramos relevante o diálogo com a teoria de Guerreiro Ramos (1989; 2022), sobre as racionalidades, para compreender melhor a forma como os estudantes reagem ao produtivismo, a partir das transformações que o produtivismo tem causado em suas representações.

Sobre as motivações, o primeiro relato que podemos destacar é o de Rodrigo (2022), um estudante que produziu muitos artigos desde cedo, iniciando essa rotina antes mesmo de ingressar na pós-graduação. Por ter em sua família exemplos de pessoas vinculadas à educação, como seu pai, professor universitário, possuía grandes expectativas em relação à profissão. Entretanto, aos poucos foi se decepcionando. Em seu relato, afirma que existem muitas barreiras, trata-se de uma carreira muito competitiva, uma profissão muito exigente, que, frente a outras profissões, não teria um retorno tão gratificante.

Algo muito relevante que ficou evidente no relato de Rodrigo (2022) é o desgaste que pode ocorrer em estudantes que têm alta produtividade durante o período de formação, que em alguns casos pode até mesmo evoluir para uma aversão à pesquisa. No caso de Rodrigo (*ibid*), podemos afirmar que seu relato evidencia esse desgaste, pois de um estudante altamente motivado em buscar um espaço na academia, disposto a pesquisar qualquer temática, e a aprender as metodologias mais variadas, passou a ver a pesquisa como algo distante de sua realidade, afirmando que hoje prefere voltar-se predominantemente para o ensino, por acreditar que na maioria das instituições exercer a atividade da pesquisa é uma tarefa inviável.

De forma semelhante, Ana (2022), que também é filha de uma professora universitária, e desde a graduação se preparou com intensidade para trilhar a carreira

acadêmica, hoje percebe a carreira acadêmica como uma atividade massacrante. Atualmente, atuando como professora, também desenvolveu um certo afastamento da pesquisa, por enxergar mais valor na relação que pode construir junto aos jovens estudantes nas trocas proporcionadas pelo ensino. Esse mesmo distanciamento do interesse pela pesquisa também surgiu em relatos como o de Maria (2022), e Isabela (2023).

Conforme destaca Markovits (2021), o ideal meritocrático exige que as famílias imponham regimes de dedicação desde muito cedo na vida de seus filhos, que precisam passar por inúmeros processos seletivos, e principalmente estar dispostos a participar de um jogo competitivo contínuo durante toda a vida adulta. O produtivismo acadêmico, pressiona os estudantes por publicações desde a graduação, e em casos extremos, em níveis anteriores como o ensino médio. Essa pressão pode afastar os estudantes da pesquisa ou pode tornar-se sua nova companheira. E pode ser ainda mais danosa quando seus efeitos surgem antes mesmo dos estudantes conseguirem uma posição como professores. Dessa forma, o ideal meritocrático afeta tanto os estudantes que não possuem o perfil desejado pelo sistema acadêmico-científico contemporâneo, marginalizando-os, quanto aqueles que possuem o perfil desejado, impondo cargas de trabalho crescentes, até o esgotamento de suas energias.

Entre os estudantes que buscaram na carreira acadêmica uma alternativa ao mercado, podemos destacar o relato de Emerson (2022). Após ter se dedicado muitos anos servindo como seminarista, o estudante enxergou na academia uma carreira mais acolhedora do que o mercado convencional. Por ter iniciado a busca por um posicionamento profissional mais velho do que a maioria, acreditava que a carreira acadêmica lhe permitiria desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos que o mercado de trabalho convencional não permitiria, além da possibilidade de desempenhar uma função social mais expressiva.

Emerson (2022) não deixa de revelar frustrações com as barreiras impostas pelo atual sistema de avaliação acadêmica, especialmente no que diz respeito ao peso excessivo das publicações, por considerar difícil entender o que os periódicos desejam. Quanto a esse aspecto fica evidente uma decepção em relação àquela percepção do espaço acadêmico como um lugar diferenciado, pois o produtivismo acadêmico acaba impondo uma lógica semelhante àquela da qual se desejava encontrar refúgio. De certa forma, essa

desilusão com aspectos da carreira acadêmica, que foi idealizada como um refúgio ao mercado de trabalho convencional, evidencia que o produtivismo acadêmico tem imposto uma lógica de mercado ao espaço universitário.

A relação entre o aumento das cobranças por produtividade, e o sofrimento dos pesquisadores, também foi identificado em diversos estudos sobre o produtivismo acadêmico, apresentados durante a revisão integrativa de literatura. Podemos destacar o trabalho de Bernardo (2014), que identificou a precariedade subjetiva e o desgaste mental, aspectos que estariam relacionados ao conceito de poder político sobre a profissão, como fontes de sofrimento dos professores no contexto do produtivismo; e o trabalho de Leite (2017), que identificou como consequências do produtivismo aspectos como: o esgotamento emocional, a falta de realização profissional, e a despersonalização.

Embora a situação dos estudantes seja diferente da dos professores em muitos aspectos, essas consequências negativas se assemelham ao que os estudantes relataram. Podemos considerar que enquanto os professores se sentem pressionados pelas cobranças excessivas para se manterem nos quadros das pós-graduações, pela ameaça de perda salarial e de status, os estudantes sentem esse poder político de forma análoga, pelo medo de não conseguirem posicionar-se como professores, pelas ameaças de perda de bolsas de estudo, pelo medo do desprestígio entre os colegas e a comunidade científica. As transformações nas motivações iniciais dos estudantes estão diretamente relacionadas ao esgotamento emocional, pela pressão que o produtivismo impõe sobre os estudantes, pelas injustiças que presenciam, pela falta de solidariedade que encontram; e à falta de realização profissional, à inserção da lógica de mercado no interior da academia, especialmente quando comparam o retorno do seu esforço diante de carreiras alternativas.

Essas reflexões iniciais sobre as motivações que levaram os estudantes à carreira acadêmica, e as decepções que têm enfrentado diante de um sistema de ascensão profissional produtivista, servem como um ponto de partida para nossa tentativa de compreender como os estudantes percebem, e reagem, em relação ao sistema acadêmico-científico dominante atualmente.

O aspecto central que relaciona o produtivismo acadêmico à carreira acadêmica, e as desmotivações que têm afetado os estudantes, é a centralidade que o artigo científico-acadêmico assumiu para o sistema de avaliação da ciência. É a partir das métricas de publicações que são estabelecidos os *rankings* e os critérios de pontuação que afetam

diretamente as trajetórias dos estudantes. Muito embora a reação de cada estudante diante deste contexto seja diferente, podemos afirmar que de alguma forma todos os estudantes ao pensarem em suas carreiras acadêmicas precisam deparar-se com os dilemas do produtivismo. Isso parece ser uma verdade para qualquer área acadêmica.

Compreender como os estudantes representam a carreira acadêmica, considerando que essas representações também são orientadoras de suas ações, tangencia uma leitura sociológica do campo, por especular sobre as dinâmicas sociais em relação a esse sistema. Toma como ponto de partida as percepções em relação ao sistema de avaliação, para compreender também as reações e as interrelações desses sujeitos.

Para evidenciar essa relação, retomemos o relato de Rodrigo (2022), que compartilhou também sua perspectiva sobre como vê a demanda por publicações em sua área de estudos, em relação a outras áreas. Para Rodrigo (*ibid*), que tem formação em Psicologia, sua área estaria dentro de um nível médio de exigência, menos exigente se comparada com áreas cujos estudantes apresentam tradicionalmente mais propensão em seguir a carreira docente, como a Antropologia e a Sociologia, e mais exigente se comparada com áreas mais voltadas para o mercado, como a Saúde e as Engenharias. Essa exigência apresentar-se-ia como o número de publicações que um estudante precisaria possuir para ser considerado como “concurável”.

É interessante notar, mesmo tratando-se de épocas diferentes, a semelhança dessa perspectiva com a leitura científico-sociológica de Bourdieu (2013), quando trata dos diferentes capitais que influenciam o campo, e como variam de acordo com as áreas acadêmico-científicas. O que reforça a ideia de que existe uma perspectiva sociológica permeando essa representação social.

Entretanto, faz-se necessário destacar uma diferença muito importante em relação a leitura de Bourdieu (2013). Se em sua época existiam diferentes capitais acadêmicos, o produtivismo acadêmico parece ter gerado uma planificação, de forma que todos os capitais acadêmicos poderiam hoje ser convertidos e mensurados a partir da nova moeda corrente da academia, as métricas de publicações. Essa nova realidade do capital acadêmico fica clara no trabalho de Haro (2017). Dessa forma, embora existam diferenças de intensidade entre as diferentes áreas, o produtivismo acadêmico acabou por transformar a academia em um mercado, no qual as métricas de publicação são a moeda

que permite o câmbio entre os diferentes tipos de capital. O que permite uma leitura transversal dos seus efeitos.

Apesar da relevância do pensamento de Bourdieu (2013), e da importante atualização realizada por Haro (2017) para o contexto contemporâneo do produtivismo acadêmico, precisamos destacar que parece ser necessária ainda uma complementação dessas perspectivas, a partir de um olhar mais voltado para as possibilidades de ação substantiva por parte dos sujeitos envolvidos nesses processos, conforme tentamos debater no capítulo **4.3 Universidade e modelos de ser humano**. Pois sem uma perspectiva mais substantiva, parecem incompleta a compreensão das formas pelas quais as pessoas podem reagir em relação a um sistema. Os exames do campo de Bourdieu (*ibid*) e Haro (*ibid*) parecem apresentar um enfoque predominantemente voltado para a dimensão instrumental desse sistema, deixando de lado as possibilidades de ações baseadas em racionalidades substantivas, no sentido debatido por Guerreiro Ramos (1984), o que nos fornece uma lacuna para tentar evidenciar a dialógica entre esses aspectos nas percepções e nas reações dos estudantes quanto ao sistema produtivista.

Embora o campo acadêmico, a partir da concepção desenvolvida por Bourdieu (2013), evidencie a existência de diferentes tipos de capital, para além do capital econômico. E a atualização realizada por Haro (2017) tenha evidenciado a planificação que o produtivismo acadêmico trouxe para a moeda corrente do capital acadêmico, na forma das métricas de produção de artigos científicos. Ao que parece, a racionalidade que permearia a ação dos agentes a partir da leitura desses autores, ainda é predominantemente instrumental. A leitura é predominantemente instrumental pelo enfoque estrito no que alguns estudantes denominaram de “jogo”, que tem por base formas de agir voltadas para a acumulação de capitais. Que no contexto do produtivismo acadêmico são os pontos necessários para acessar as bolsas, as vagas, os concursos, os financiamentos, *etc.* que permitem aos pesquisadores a defesa e a conquista de novos espaços na academia. Entretanto, essa perspectiva, quando adotada de forma estrita, acaba por ocultar outras formas de ação e reflexão substantivas.

Sobre as formas como os estudantes reagem ao produtivismo. Durante as conversas que tivemos com os estudantes, identificamos que as formas de agir dos estudantes poderiam ser classificadas a partir da variação entre duas perspectivas principais: (a) aqueles que escolhem adentrar ao jogo produtivista; e (b) aqueles que

tentam encontrar um caminho alternativo. A partir dessas duas posições distintas, é possível afirmar que a primeira possivelmente reflete a prevalência de uma racionalidade instrumental, enquanto a segunda evidencia a existência de uma racionalidade substantiva, no sentido compreendido por Guerreiro Ramos (1989; 2022). Essa segunda perspectiva acaba sendo ignorada quando o enfoque é predominantemente instrumental. Portanto, tentamos apresentar uma perspectiva que considere também as formas de ação mais substantivas. Sem deixar de lado como os problemas do produtivismo tem afetado também aqueles que se orientam por ações mais instrumentais. Adotando uma perspectiva dialógica. Também somamos às perspectivas mencionadas um subtema que emergiu durante o relato de algumas das estudantes mulheres entrevistadas, que é a forma como essas mulheres percebem os efeitos desse sistema de avaliação em carreiras acadêmicas, sobre como afeta particularmente o gênero feminino.

No capítulo 4, defendemos duas questões centrais, que são fundamentais para a interpretação dos relatos que se seguem. A primeira delas é a necessidade de uma postura dialógica quando tratamos da questão das racionalidades, concepção já presente em Guerreiro Ramos (1989; 2022). Dessa forma, apesar de rejeitarmos as perspectivas estritamente instrumentais, acreditamos que o conceito de racionalidade substantiva engloba a racionalidade instrumental, dialogicamente. Ademais, consideramos que mesmo as reações dos estudantes que classificamos como predominantemente instrumentais não estão totalmente ausentes de uma perspectiva substantiva, pois os próprios estudantes reconhecem a precariedade da situação causada pelo produtivismo, expressando o desejo de encontrar caminhos para sua superação. A segunda questão é a necessidade de salvaguardar a tensão dialógica entre indivíduo e sistemas, seja o sistema produtivista, ou qualquer outro que possa vir a substituí-lo. Isso pois os sistemas podem ser utilizados como uma forma de aumentar o controle e a dominação sobre as pessoas (Demo, 1995). Portanto, faz-se necessário manter a abertura dos sistemas, e compreender como podemos mitigar os problemas causados pelo produtivismo, sem que isso leve à mera substituição de um sistema por outro. E, especialmente, preservar o objetivo de permitir uma formação de sujeitos parentéticos, capazes de uma atitude reflexiva diante de qualquer sistema vigente.

A seguir procuraremos debater as duas formas de reação delimitadas a partir das conversas com os estudantes. Diante do atual sistema de avaliação acadêmico-científico,

parte dos estudantes escolhe adentrar ao jogo produtivista. Esses estudantes não necessariamente concordam com a forma como o sistema é concebido, mas sentem que não existe alternativa, que se desejam progredir na carreira acadêmica precisam construir um currículo recheado de publicações. Entretanto, os caminhos para tanto são diversos, e procuraremos apresentar algumas das experiências que pudemos identificar durante as conversas com os estudantes.

A escolha por engajar-se no jogo produtivista não deixa esses estudantes imunes aos efeitos negativos do produtivismo acadêmico. Escolher disputar o jogo das publicações exige dos estudantes rotinas extenuantes que muitas vezes esgotam os estudantes antes mesmo que alcancem uma colocação na academia. Conforme apontamos no início dessa seção, um dos principais efeitos nocivos é o desenvolvimento de uma aversão à pesquisa e à produção de artigos.

Por meio de processos de ancoragem, esses estudantes vão transformando suas representações sociais a respeito da carreira acadêmica, especialmente em relação aos aspectos relacionados à produção de artigos. Esses produtos, que são cientificamente legítimos, passam a ser associados com práticas negativas oriundas de pressões produtivistas, e deixam de ser percebidos a partir de uma idealização da ciência ou da profissão de professor-pesquisador, passando a adquirir conotações negativas relacionadas ao produtivismo acadêmico.

Dessa forma, o artigo científico que inicialmente era percebido como uma forma de publicizar pesquisas e de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico sobre algum tema de importância para a sociedade, passa a ser percebido como um produto cuja finalidade não são seus objetivos científicos, mas a maximização das pontuações para a competição inerente à carreira acadêmica, um produto sem sentido. A transformação que ocorre quanto aos objetivos da produção de um artigo científico modifica também a sua essência, corrompendo o ideal que motivou os estudantes. Essa percepção pode aparecer de forma evidente ou não para os estudantes, mas seus efeitos não podem ser negligenciados. A seguir procuraremos destacar algumas outras experiências vivenciadas pelos estudantes em relação ao engajamento no jogo produtivista.

No relato de Ana (2022) pudemos perceber como comportamentos antiéticos de outros colegas, recompensados pela academia pela ascensão na carreira acadêmica,

podem abalar a confiança dos estudantes. Apesar de sentir-se afetada pelo que testemunhava, depois de refletir sobre o assunto, decidiu que não deveria abrir mão dos seus valores ético-morais, mesmo que isso significasse trilhar um caminho mais longo. Entretanto, afirma que ter uma base familiar sólida, com uma mãe professora do ensino superior em uma importante universidade pública, foi fundamental nessa decisão.

Dessa forma, precisamos nos questionar: quantos estudantes, por não possuírem um respaldo tão forte, acabam naturalizando práticas questionáveis, assimilando-as como parte do fazer científico? Não é tão simples julgar as atitudes de estudantes que acabam cedendo ao jogo perverso da pontuação pela pontuação, pois cada estudante possui uma origem distinta, cursa a pós-graduação em uma situação distinta, e as desigualdades do sistema afetam os estudantes de formas diferentes.

Podemos avaliar a situação enfrentada por Antônio (2022), que por desejar seguir a carreira acadêmica, mas à época da graduação não ter orientações apropriadas dos caminhos que precisava seguir, sabendo da necessidade de ter publicações, recorreu aos periódicos predatórios para alcançar pontuação suficiente para ingressar na pós-graduação. Em um caso como esse, a saída mais fácil seria responsabilizar o estudante pela conduta questionável, entretanto, é importante destacar que após ingressar na pós-graduação, com o apoio adequado do orientador, Antônio (*ibid*) conseguiu encontrar uma linha de investigação muito interessante, e fortemente relacionada com suas próprias origens identitárias, o que lhe proporcionou aceitação em revistas classificadas no estrato mais alto de sua área, e o ingresso no doutorado no programa de pós-graduação de uma das melhores universidades da América Latina.

A relação entre o produtivismo e más práticas na academia é mencionada em diversos trabalhos (Godoi; Xavier, 2012; Rego, 2014; Zuin; Bianchetti, 2015; Oliveira, 2015), para mencionar somente alguns, conforme destacamos na revisão integrativa de literatura. Embora nosso enfoque tenha se direcionado predominantemente para o que os pesquisadores consideram como ações necessárias para combater as más práticas, não discordamos da concepção de que a pressão adjacente ao sistema produtivista pode conduzir os pesquisadores a agirem de forma antiética.

Entretanto, a questão que levantamos é: será que podemos condenar a atitude do estudante, que talvez sem recorrer a práticas questionáveis, por não possuir um apoio familiar ou social capaz de lhe instruir quanto aos caminhos da trajetória da carreira

acadêmica, possivelmente não teria conseguido ingressar na pós-graduação? Principalmente sabendo que quando as condições adequadas lhe foram oferecidas, passou a dedicar-se de forma apaixonada à pesquisa, e foi capaz de produzir trabalhos agora com reconhecida qualidade. Embora não possamos deixar de lado o caráter pessoal das escolhas, ao que parece, a publicação de artigos induzida pelo produtivismo acadêmico diz mais a respeito às deficiências do sistema do que sobre a legitimidade das ações individuais.

Ainda em relação à decisão pela engajamento no jogo produtivista, precisamos considerar o caso de estudantes que possuem grande facilidade para escrever artigos científicos, apesar de compreenderem as desigualdades do sistema, consideram-se em uma situação difícil, pois de certa forma acreditam que não podem ser culpabilizados por possuir um perfil que atualmente se encaixa no que o sistema de avaliação acadêmica procura, embora desejassem que o sistema também oferecesse oportunidades iguais aos colegas com diferentes perfis.

O relato de Miguel (2023) ilustra bem esse caso, com grande motivação para realizar pesquisas, e facilidade para escrever, tem conseguido manter sua produção de artigos acadêmico-científicos. Pela facilidade que possui, seu perfil se encaixa perfeitamente no que o sistema de avaliação acadêmico atualmente deseja. Miguel (*ibid*) compreende que o “jogo” acaba sendo injusto para colegas que não possuem um perfil como o seu, e defende que outras atividades acadêmicas deveriam ser tão valorizadas quanto a escrita de artigos para a ascensão na carreira acadêmica, especialmente a extensão. Entretanto, sente-se incapaz de transformar o sistema a partir da posição de estudante. E acredita que, se parasse de publicar, estaria somente prejudicando a si mesmo, pois o sistema não mudaria. Outro aspecto importante destacado por Miguel (*ibid*) é a afirmação de que mesmo que o sistema fosse diferente, não pararia de publicar, pois age dessa forma em consequência do seu interesse por essa atividade, e não em resposta ao sistema de pontuação.

Esse dilema é pontuado por Magnin *et al.* (2020), em relação aos professores, destacando o antagonismo que se impõem entre aqueles que aceitam o jogo do produtivismo, e aqueles que acreditam que é necessário rejeitar completamente o sistema atual. Magnin *et al.* (*ibid*) destaca que ambos os lados se sentem injustiçados, por diferentes motivos, com razões para tanto. Portanto, não deveríamos direcionar nossos

esforços para melhorar o sistema em si, em vez de buscar entre nós a culpa pelo que tem acontecido? Sem deixar de lado a compreensão de que mesmo um sistema que supere os principais problemas do produtivismo deve manter-se aberto, para que não se torne gerador de outras formas de opressão.

De uma forma geral, o que podemos compreender dos relatos dos estudantes que decidiram engajar-se no jogo do produtivismo acadêmico é que, embora todos sejam afetados pelo produtivismo, cada um é afetado de maneira diferente, e existem muitas particularidades entre as estratégias adotadas pelos estudantes. Diversas variáveis influenciam suas decisões, o perfil do estudante, a desigualdade social, e a forma como compreendem a moral e a ética em relação ao sistema acadêmico. Engajar-se no jogo produtivista não é sinônimo de sucesso na carreira acadêmica, mas esses estudantes não acreditam que exista outra forma de construir suas carreiras sem ser por meio da pontuação pela publicação de artigos científicos.

Entretanto, existem estudantes que procuram construir suas carreiras acadêmicas por caminhos que não necessariamente tem por enfoque a quantidade de artigos produzidos. Consideramos que nesses casos a racionalidade substantiva foi predominante. Os desafios para esses estudantes são outros, e o risco de não conseguirem uma posição profissional favorável precisa ser considerado. É de fundamental importância compreender suas motivações. Mas principalmente tentamos entender como suas experiências poderiam auxiliar-nos a construir um sistema mais justo.

Retomemos o relato de Carlos (2022) que nos ajuda a evidenciar como a desigualdade social pode influenciar a forma como os estudantes percebem as oportunidades diante da carreira acadêmica, e suas reações em relação ao cenário no qual estão inseridos. Apesar de sempre ter se dedicado aos estudos, conforme já mencionamos na seção anterior, sua trajetória de estudante foi bastante difícil, desde os níveis iniciais, e esses desafios continuaram durante o ensino superior. Carlos (*ibid*) acredita que o currículo que construiu até o momento, em termos de publicações, não é competitivo diante do currículo de outros colegas, que desde cedo compreendiam melhor os caminhos da carreira acadêmica, e puderam dedicar-se de forma mais assertiva aos seus objetivos. Por reconhecer que não conseguiria vencer em uma competição direta com colegas que possuem um currículo muito mais denso, optou por uma forma de agir que busca resultados de longo prazo, lecionando em cursos profissionalizantes, atuando em

instituições particulares, para ter tempo de construir o currículo necessário para ingressar em uma instituição de ensino superior com melhores conceitos.

A percepção de Carlos (2022) é a de que não teria sucesso se decidisse engajar-se no jogo das publicações de curto prazo, pois estaria competindo com colegas que tiveram uma melhor preparação. Entretanto, ao traçar uma estratégia de longo prazo, poderia construir um currículo, desenvolvendo sua identidade como pesquisador de forma mais sólida, a partir de temáticas que lhe representam e com as quais se identifica. O que lhe permitiria no futuro concorrer por vagas em boas instituições de ensino superior.

De forma semelhante, Emerson (2022), por ter uma idade mais avançada do que a de seus colegas, e alguma dificuldade em adentrar no jogo das publicações, acabou optando por buscar caminhos alternativos ao produtivismo. A idade que aparece como uma desvantagem em relação à facilidade para compreender as dinâmicas do jogo acadêmico de publicações, também lhe trouxe mais experiência, e a consciência de que suas pesquisas não são somente um produto mensurável, mas o resultado do exame de uma realidade, e uma forma de construir sua própria identidade como pesquisador. Para Emerson (*ibid*) existe pouca dissociação entre a pessoa e o pesquisador, e, por isso, procura selecionar aquilo que estuda, não somente pelos objetivos profissionais, mas pelo que o estudo agrega em termos de valores à sua própria forma de enxergar a vida.

A perspectiva de Emerson (2022) difere da perspectiva dos estudantes mais jovens, que muitas vezes se colocam como dispostos a produzir pesquisas sobre quaisquer temáticas, como “profissionais da ciência”. Para Emerson (*ibid*), o caráter social do que investiga, a qualidade das suas pesquisas, as suas escolhas profissionais, não são somente produtos a serem avaliados pelos seus resultados imediatos, mas parte da sua própria identidade, refletindo suas escolhas ético-morais, que estão na base de sua formação.

Precisamos também considerar o caso de estudantes que afirmam não desejar, ao menos no momento, seguir uma carreira no ensino superior. José (2022) é um caso emblemático, estudante do doutorado de filosofia, uma área na qual os estudantes costumam ter alto volume de publicações, ainda não publicou nenhum artigo, e, ao que parece se recusa propositalmente a ingressar no jogo das publicações. Defendendo a necessidade de tempo para refletir e desenvolver suas ideias, prefere “ruminar” suas ideias sem deixar que a pressão por uma carreira acadêmica lhe desoriente.

Considerar que José (2022) seria improdutivo, por não publicar artigos acadêmicos, é uma questão controversa, pois ao mesmo tempo em que se recusa a escrever artigos científicos, durante a pós-graduação tem publicado livros de literatura, que certamente lhe exigiram esforço considerável. Em princípio, poderíamos considerar que os trabalhos artísticos seriam uma forma de desviar-se dos propósitos de uma carreira acadêmica, por não estarem diretamente relacionados à academia. Entretanto, é necessário tentar compreender a forma como esses estudantes entendem a produção do conhecimento, e fica claro que para José (*ibid*), os diversos conhecimentos, de diferentes áreas científicas, e a arte, permeiam-se construindo, de acordo com suas próprias palavras, “uma forma de pensar à brasileira”, que é central para suas reflexões as realidades que lhe cercam.

Nesse sentido, a percepção de José (2022) é de que os objetivos imediatos da carreira não podem tornar-se uma barreira para a formação do estudante de pós-graduação em sentido amplo. Trata-se de uma postura que valoriza os diálogos interdisciplinares e transdisciplinares, e que fomenta um universo de possibilidades, a partir dos quais emergiriam características singulares que vão construir sua identidade como profissional e como pessoa.

O que podemos perceber, quanto aos relatos desses estudantes que se colocam em uma posição de resistência em relação ao produtivismo acadêmico, é que sua construção como pesquisadores não se orienta exclusivamente pelas demandas do sistema de avaliação da Capes. Esses estudantes buscam a formação em sentido mais amplo, a partir da descoberta e desenvolvimento de suas potencialidades como pesquisadores e como pessoas, orientados por um forte caráter identitário. Diante de um sistema que consideram injusto ou insuficiente, esses estudantes procuram reinventar a si mesmos, formulando identidades que carreguem aquilo que consideram valioso e importante para suas formações.

Diferente do que poder-se-ia imaginar, os estudantes que buscam um caminho alternativo para suas carreiras não ignoram as regras do jogo da carreira acadêmica, sabem da relevância das publicações para a pontuação nos processos seletivos. O que parece ocorrer é que optam por não se submeter facilmente a essas regras, escolhem assumir um papel que poderia ser considerado um tanto confrontador, por tornarem suas próprias trajetórias uma espécie de manifesto, a partir do qual evidenciam aspectos da

carreira acadêmica que deveriam ser valorizados pela academia, mas que têm sido invisibilizados pelo atual sistema de avaliação da carreira acadêmica.

Conforme tratamos no capítulo 6, as tentativas de desenvolver uma estrutura programática para a universidade brasileira foram percebidas como perigosas para o controle estatal. Ocorreu com o encerramento da UDF, em 1939, pelo Estado Novo; e durante a ditadura militar, que reprimiu projetos emancipatórios, como os que ocorriam na UnB, liderado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e na Universidade do Recife, coordenado por Paulo Freire. De meu ponto de vista, o sistema produtivista, ao marginalizar pessoas que não possuem o perfil alinhado aos interesses da figuração global dominante, também prejudica o desenvolvimento de uma forma de pensar brasileira, essencial para o desenvolvimento programático identitário da nossa universidade. De forma indireta, reproduz os atos arbitrários que no passado minaram o desenvolvimento programático da ciência nacional.

Acredito que essas diferenças identificadas entre os estudantes, quanto às formas de lidar com os desafios da carreira acadêmica, quando consideramos aqueles que decidem “vencer o sistema em seu próprio jogo”, a partir da intensa rotina de publicações durante a pós-graduação, e aqueles que decidem “resistir ao sistema”, a partir da reinvenção de suas identidades, reflete a predominância de diferentes racionalidades que permeiam as percepções dos estudantes de pós-graduação. Enquanto os primeiros são predominantemente orientados pela racionalidade instrumental, pois planejam suas ações a partir das consequências mais imediatas de suas escolhas, ou seja, as pontuações e as regras estabelecidas para as avaliações existentes para a ascensão na carreira acadêmica; os segundos são predominantemente orientados pela racionalidade substantiva, pois planejam suas ações a partir de valores que consideram importantes para construir suas identidades.

Entretanto, conforme destacamos anteriormente, não é uma tarefa simples avaliar as escolhas dos estudantes, sejam essas baseadas predominantemente em racionalidade instrumental ou em racionalidade substantiva. Cada situação é singular pois os fatores que influenciam as tomadas de decisão são os mais variados. Ademais, precisamos considerar que todos os estudantes que participaram da pesquisa deixaram claro o desejo de tentar contribuir para mitigar os problemas causados pelo produtivismo acadêmico. Desde aqueles que possuem um alto nível de produção de artigos acadêmicos, passando

pelos que não publicaram nenhum artigo, e até mesmo aqueles que se engajaram em algum momento em práticas questionáveis, aceitaram participar da pesquisa conscientes do problema investigado, e dispostos a compartilhar suas experiências em busca de caminhos para tornar a academia um espaço mais justo.

Embora nosso desejo seja melhorar o sistema, acredito que é preciso ter cuidado com a ideia de que a solução para os problemas do produtivismo residiria em alguma espécie de moralização dos indivíduos. Do meu ponto de vista, projetar nossos próprios valores sobre outros indivíduos, sem avaliar adequadamente cada situação, pode ser uma forma de assumir uma responsabilidade sobre algo que não podemos de fato nos responsabilizar. Não podemos assumir responsabilidade pelas decisões individuais, pois ao final quem enfrentará as consequências dessas decisões é o próprio indivíduo, a partir de sua própria realidade. Penso que, embora o debate sobre os valores ético-morais seja importante, a superação do produtivismo deve ser prioritariamente direcionado para melhorar o sistema de avaliação acadêmico, suas diretrizes e processos organizacionais, visando torná-lo mais justo.

Isso não significa que não seja importante combater as práticas questionáveis, mas a defesa de que esse combate deveria ocorrer predominantemente no âmbito das regras e dos processos acadêmicos, e da ética. Nesse sentido, precisamos mencionar um último conjunto de perspectivas, que diz respeito à questão de gênero, e que emergiu durante entrevistas com estudantes mulheres, e que enfrentam desafios particulares nessa trajetória.

O primeiro relato que trouxe a questão de gênero foi o de Manuela (2023), ao destacar os desafios que as mulheres enfrentam para continuar estudando, especialmente após a maternidade. Para Manuela (*ibid*), o sistema vigente atualmente de avaliação da carreira acadêmica privilegia estudantes que podem dedicar-se em tempo integral para os estudos e à produção de artigos acadêmico-científicos, afetando negativamente pessoas que precisam dividir seu tempo entre outras atividades, como a maternidade, o trabalho, e outras demandas que possam impedir um estudante de assumir dedicação integral à pós-graduação.

Manuela (2023), além da maternidade, atua profissionalmente como diretora de uma instituição de ensino básico, relatando o peso da grande carga que assume para conciliar as atividades domésticas com os estudos, o que só consegue levar adiante por

considerar-se uma trabalhadora incansável. As atividades como diretora na instituição de ensino, o cuidado dos filhos, e os estudos, são atividades que tomam todo o seu tempo. Entretanto, curiosamente, destaca que o maior desafio não estaria nessas atividades, mas na relação com o marido, devido à cultura predominante a respeito da relação matrimonial.

De acordo com Manuela (2023), apesar de dispenderem bastante de seu tempo, a relação de equilíbrio entre seu trabalho, os estudos, e os filhos não seria tão complicada, pois existiria uma compreensão por parte deles quanto à carga de trabalho da mãe. Os filhos adaptar-se-iam a sua rotina, sem impor cobranças muito pesadas. Porém, a relação com o marido seria diferente, pois existiria uma cobrança implícita para que ela seja a responsável pelas atividades da casa, como se esse fosse o papel da mulher na relação. Mesmo afirmando que o parceiro realiza alguma das tarefas quando ela deixa de fazer, sente que seu parceiro considera estar assumindo um papel que não é dele, o que geraria atritos no casamento.

Relatos semelhantes também surgiram por parte de Joana (2023) e Isabela (2023). Joana (*ibid*) que adiou por muitos anos o doutorado para dedicar-se aos cuidados da filha, acredita que poderia ter avançado mais rapidamente caso pudesse ter se dedicado integralmente aos estudos. Também menciona que a relação com seu companheiro era a parte mais complicada dessa relação, e que ser mulher no mundo profissional é desafiador, culturalmente, socialmente, e até biologicamente, devido às mudanças que o corpo sofre durante e após a gestação. Entretanto, afirma não se arrepender das escolhas que fez, mesmo adiando a progressão de sua carreira para cuidar da filha, defende que não se pode deixar o trabalho sobrepor-se à vida. E relata com satisfação que hoje pode estar cursando doutorado ao mesmo tempo e na mesma instituição em que sua filha cursa graduação.

Isabela (*ibid*) aponta as diferenças que sentiu durante a pós-graduação entre a sua situação antes e após a maternidade, em relação à situação de estudantes solteiros, ou casais sem filhos. Sua percepção é de que os estudantes solteiros e casais de pesquisadores sem filhos têm mais tempo para dedicar-se à produção de artigos, seja por terem menos compromissos, ou pela possibilidade de desenvolvimento de produções colaborativas pelo casal. Por outro lado, casais com filhos enfrentariam desafios muito maiores, devido às responsabilidades assumidas que tomariam grande parte do tempo que poderia ser

dedicado à carreira acadêmica. Ademais, para os casais com filhos, o peso maior recairia para a mãe, pois, na cultura matrimonial brasileira, a mulher acaba sendo vista como a responsável pelos cuidados dos filhos, e das atividades do lar.

O que pudemos depreender dos relatos dessas estudantes é a percepção de que a influência de uma cultura matrimonial que atribui às mulheres responsabilidades quanto aos cuidados dos filhos e das atividades domésticas prejudica o desenvolvimento de suas carreiras acadêmicas. Trata-se de uma cultura que não considera as transformações pelas quais a realidade social passou nas últimas décadas, que levaram as mulheres para o mercado de trabalho, que lhes impõe cobranças tão pesadas quanto aquelas impostas aos homens. Nesse sentido, as mulheres assumiram novos papéis sociais, mas continuam responsáveis pelas outras demandas que não são adequadamente compartilhadas com os homens, o que torna seus caminhos muito mais difícil.

Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas no universo acadêmico, conforme identifica Sehnem (2020), ao examinar as representações sociais de professoras de programas de pós-graduação em administração, a academia ainda se apresenta como um espaço no qual as mulheres podem alcançar posições de respeito equivalente aos homens. Ademais, o exemplo familiar, que guiou muitas das professoras em direção à carreira acadêmica, inspirou-as com o sentimento vocacional da profissão, que funciona como um pilar de sustentação e apoio quando precisam superar os desafios de suas jornadas.

O produtivismo acadêmico parece ser um fenômeno que já se encontra fortemente generalizado na academia. Suas consequências atingem todos os pesquisadores, e a qualidade da ciência. É verdade que as diferenciações individuais e sociais tornam os efeitos do produtivismo diferentes para cada um. Mas independente das diferenças, de origem social, da forma como reage ao produtivismo – engajando-se no jogo ou resistindo –, ou quanto ao gênero, o produtivismo tem causado prejuízos para a academia e para a ciência. Cada estudante sofre as consequências de forma diferente, e seus efeitos se estendem também sobre a qualidade da ciência produzida. Entretanto, as consequências mais graves do imediatismo que assola o produtivismo acadêmico somente será sentido no longo prazo. Ou não será sentido, pois muitas vezes é difícil perceber aquilo que não chegamos a materializar. Mas importar-se com o futuro da ciência é necessário, e se podemos perceber esses problemas, e melhorar as condições de desenvolvimento das pesquisas, devemos nos esforçar para tanto. As experiências dos estudantes aqui

apresentadas, mesmo que sejam somente um recorte da problemática em questão, ajudam-nos a compreender como o produtivismo influencia o caminho daqueles que futuramente estarão à frente das universidades. Carreiras que se entrelaçam com o futuro da ciência nacional. Precisamos avaliar se o perfil que hoje está sendo construído, a partir da seleção/rejeição de futuros acadêmicos, é o melhor para a ciência nacional. E se identificarmos aspectos negativos, como os que tentamos apontar nessa seção, procurar ajustá-los, colocando esses aspectos diante de um debate mais amplo, com a academia e a sociedade.

9.3.3 Representações sobre as avaliações da Capes

A Capes é um dos principais agentes quando falamos sobre influência nas pós-graduações brasileiras. As suas avaliações são adotadas em diversos níveis: estratificação de periódicos, atribuição de conceitos aos programas, processos seletivos, regras para distribuição de bolsas de estudo, editais de apoio a eventos e pesquisas. Por desempenhar esse papel central, questionamos os estudantes a respeito de suas percepções sobre as avaliações da Capes. Procurando compreender como os estudantes percebiam esse sistema que exerce tanta influência sobre suas jornadas dentro do universo acadêmico.

Apesar da inescapável influência da Capes sobre a vida dos acadêmicos, grande parte dos estudantes entrevistados respondeu ter pouco conhecimento sobre como as avaliações desse sistema são realizadas. Podemos afirmar que, em geral, o entendimento desses estudantes se resume a saber que precisam de muitas publicações, que quanto maior o estrato da revista em que publicam maior a pontuação do seu artigo, e que programas, professores e estudantes são avaliados a partir das métricas relacionadas a essas publicações. Esse cenário é preocupante, pois evidencia a falta de transparência quanto aos processos que ordenam o sistema de avaliação da academia atualmente. E, sem saber quais são os parâmetros e os processos a partir dos quais as avaliações da Capes são construídas, torna-se difícil também propor mudanças. Adicionalmente, a construção dos parâmetros para cada período avaliativo costuma ocorrer no decorrer do próprio período que será avaliado, o que torna a falta de transparência ainda mais grave. O ideal seria que as regras fossem definidas antes do início do período avaliativo, oferecendo maior segurança para os programas em relação às medidas a serem implementadas.

Dessa forma, a primeira questão que emerge do diálogo que construímos com os estudantes está relacionada à falta de transparência, a percepção de que as avaliações da Capes são um sistema fechado, sobre o qual dificilmente os estudantes poderão exercer qualquer influência. Para combater esse problema, faz-se importante que os parâmetros avaliativos fossem levados para as salas de aulas dos programas de pós-graduação, para que pudessem ser debatidos, permitindo uma maior participação dos estudantes nos debates sobre os caminhos das pós-graduações.

Entretanto, apesar da maioria dos estudantes afirmar possuir pouco conhecimento sobre os parâmetros específicos das avaliações da Capes, pudemos conversar sobre as questões mais abrangentes, identificando problemas evidentes no sistema atual. Ressalva seja feita, alguns estudantes possuem mais conhecimento do que a maioria sobre as características da avaliação Capes. Esse aspecto também é algo a ser observado, pois reforça a desigualdade entre aqueles que conhecem melhor as regras adjacentes à avaliação, e aqueles que possuem menos conhecimento.

Consideradas essas observações iniciais, a seguir procuraremos apresentar as percepções dos estudantes que compõem as representações sociais sobre o sistema de avaliações da Capes. Com base no relato dos estudantes, pudemos identificar algumas percepções principais dos estudantes em relação às avaliações no contexto do produtivismo acadêmico, que dizem respeito aos seguintes subtemas: deficiências no sistema atual de estratificação de periódicos; efeitos da tendência de internacionalização da avaliação científica; e possibilidades de tornar as avaliações científico-acadêmicas mais qualitativas.

Sobre o primeiro subtema, deficiências no sistema atual de estratificação de periódicos e de classificação de qualidade de pesquisas, o primeiro aspecto relevante que emergiu dos relatos dos estudantes se relaciona às regras adotadas para a classificação de periódicos e pesquisas. Os estudantes apontaram fragilidades na forma como as classificações ocorrem, tanto no sistema de estratificação Qualis, quanto nos sistemas baseados em métricas de impacto. Os questionamentos levantados colocam em questão a legitimidade dos processos de classificação atuais, apontando para falhas críticas. A seguir procuraremos destacar essas percepções, inicialmente, sobre o sistema de estratificação Qualis, e em seguida sobre o sistema baseado em métricas de impacto.

Maria (2022) acredita que, apesar de os estratos efetivamente refletirem diferenças entre a qualidade dos periódicos, algumas exigências para que um periódico seja classificado entre os estratos mais altos não favorecem uma política voltada para a qualidade das publicações, como: periodicidade mínima, e mínimo de artigos por edição. Para Maria (*ibid*), ao obrigar que os periódicos publiquem várias edições anuais, e vários artigos por edição, os níveis de qualidade dos artigos selecionados diminuí. Pois para cumprir essas metas, os periódicos abririam espaço para que artigos de baixa qualidade fossem publicados. Essas exigências conduziram a uma política que valoriza a quantidade de publicações, em detrimento da qualidade.

Andressa (2022) acredita que, embora o sistema atual de avaliação da ciência pareça ter sido construído inicialmente com bons propósitos, com o objetivo de incentivar que os pesquisadores realizassem contribuições coletivas para a ciência, no sentido de desenvolver o campo científico em seu aspecto de coletividade, no qual pesquisadores e grupos científicos disponibilizam suas pesquisas para o debate público, promovendo a evolução da ciência por meio do diálogo de confirmações e refutações, aos poucos o sistema foi corrompido. Esses objetivos iniciais foram aos poucos subvertidos diante de motivações que não coadunam com o desinteresse fundamental necessário ao desenvolvimento de ciência de qualidade.

As percepções de Maria (2022) e Andressa (2022) são muito interessantes, pois evidenciam como as regras adotadas para a estratificação dos periódicos podem não fazer sentido para quem não está diretamente envolvido no jogo do produtivismo. Isso significa que a percepção menos comprometida dos estudantes pode contribuir para enxergar problemas que deixaram de ser percebidos. Enquanto as regras definidas podem fazer sentido para aqueles que buscam tornar o sistema mais eficiente, aqueles que possuem uma perspectiva menos comprometida, percebem que essas regras são contraditórias com o desenvolvimento da qualidade das pesquisas acadêmico-científicas.

Outro fator mencionado sobre a estratificação dos periódicos foi a percepção de Jonas (2022) sobre existir incongruências em relação aos rankings internacionais, e um “protecionismo” em relação a alguns periódicos nacionais. Para Jonas (*ibid*) revistas nacionais seriam classificadas em estratos altos sem que os artigos selecionados para publicação tivessem alcance comparável com os das revistas internacionais, o que considera uma distorção política dos *rankings*. Ademais, afirma que por não serem

consideradas as métricas de impacto para a classificação de um artigo, os pesquisadores seriam incentivados a praticar o *salami Science*, fatiando um artigo em vários, para aumentar suas pontuações.

Sobre essa percepção, acredito que precisamos ter cautela quanto ao posicionamento de Jonas (2022), a respeito da equiparação entre periódicos nacionais e internacionais, assim como sobre a importância das citações como indicadores de qualidade. Em primeiro lugar, é preciso avaliar se os periódicos podem ser avaliados a partir de parâmetros iguais, para que possam ser considerados a partir de regras idênticas. Para tanto, acredito que é preciso averiguar se semelhanças entre os tipos de pesquisas que estão sendo avaliadas, a respeito de metodologias, áreas e temáticas, justificam a aplicação de regras iguais, para que seja possível estabelecer alguma equivalência. Em segundo lugar, é preciso considerar que podem existir discordâncias legítimas quanto à forma da avaliação, e, caso existam propostas alternativas para avaliar a qualidade de artigos científicos, não podemos partir do princípio de que a forma adotada pelos periódicos internacionais é imediatamente melhor do que outras formas alternativas. O que se faz necessário é a comparação, o levantamento de pontos fortes e fracos, que permitam tirar conclusões sobre qual perspectiva mais adequada para cada situação. Em terceiro lugar, embora o número de citações seja uma forma de mensurar a qualidade de um artigo, por meio da repercussão da temática, e referência pelos pares, também existem muitos problemas inerentes a esse sistema, dentre os quais alguns serão mencionados mais adiante nessa seção.

Entretanto, é preciso mencionar que conquanto acredito que diferentes formas de realizar pesquisa precisariam ser avaliadas de formas distintas, é possível que existam favorecimentos na avaliação de periódicos não relacionados com essas necessidades específicas. Acredito que são a esses casos que Jonas (2022) se refere em seu relato, e, nesse sentido, a existência de avaliações que privilegiam determinados grupos, não por necessidades específicas de diferenciação na avaliação de periódicos, mas pelo exercício de poder por grupos regionalmente, é um grave entrave para o desenvolvimento da ciência.

Ainda sobre o sistema de classificação por estratificação podemos destacar a vinculação da qualidade de uma pesquisa ao estrato do periódico como algo bastante grave, do qual derivam muitos problemas, a saber.

Dentro do sistema Qualis de avaliação o fator mais relevante é o periódico no qual um artigo foi publicado, independentemente do número de citações, ou de outras possíveis avaliações especificamente relacionadas ao trabalho em si. Um artigo publicado em um periódico classificado no estrato A receberá uma pontuação superior a um artigo publicado em um periódico classificado no estrato B, independente da qualidade individual do trabalho. Claramente esse sistema causa distorções, pois cada periódico possui características específicas: subáreas de interesse, metodologias prestigiadas, afinidades teórico-político-econômicas. De forma que pesquisadores que realizem trabalhos que apresentem características alinhadas com os interesses dos periódicos melhor estratificados terão vantagens em termos de pontuações. Enquanto outras pesquisas, que podem ser tão boas ou melhores, mas que possuem características divergentes, serão desprestigiadas.

Esse problema é observado por Loyola (2008), na área da Saúde Coletiva, ao identificar que conforme os processos avaliativos da Capes se tornaram mais quantitativos, também as subáreas mais quantitativas, como a Epidemiologia, passaram a sobrepor-se às outras subáreas, ganhando um espaço privilegiado em periódicos, e, conseqüentemente, criando mais espaços institucionais para pesquisadores alinhados. O estudo de Loyola (*ibid*) evidencia como as características influenciam o sistema de avaliação, e a própria forma como a ciência é construída.

Outra consequência, relatada por vários dos estudantes, reside na afirmação de que central ao processo de publicação estaria o exercício de tentar entender o interesse de cada periódico, e adaptar os trabalhos para se tornarem mais desejáveis, visando publicar em periódicos de estrato mais alto. Entretanto, isso é uma grande distorção, pois os estudantes deveriam estar focados em aprimorar a qualidade de seus artigos, e não em entrar em um jogo de adivinhações quanto aos interesses adjacentes dos periódicos. Diante da necessidade de “adaptar” artigos científicos, para que elas se tornem palatáveis, partindo de critérios que não dizem respeito à consistência científica em si dos trabalhos, distorções são geradas afastando os pesquisadores dos valores que deveriam orientar o fazer científico.

O último problema que destacamos, foi relatado por Samuel (2023), que atribui parte dos aceites de seus artigos à participação de seu orientador como coautor, que por ser um pesquisador com grande reconhecimento em sua área, teria aberto portas para

publicações em periódicos nos estratos mais altos. Samuel (*ibid*) afirma que nem todos os artigos que publicou em coautoria com seu orientador eram bons, e, pela dificuldade do tema com o qual trabalha, reconhece que suas contribuições muitas vezes eram bastante confusas, e mesmo assim esses trabalhos foram aceitos em periódicos bem ranqueados.

Essa afirmação de Samuel (2023) reforça o sentimento de muitos estudantes de que as avaliações dos periódicos não são realizadas realmente às cegas, o que tornaria o processo um “jogo de cartas marcadas”. De fato, realizar um processo de avaliação realmente justo depende muito mais da ética dos integrantes de um periódico, do que dos processos que garantiriam uma avaliação às cegas, pois existem diversas fragilidades nos mecanismos que permitem reconhecer os autores de um artigo durante a avaliação. E caminhos que permitiriam um artigo ser aprovado, ou reprovado, de acordo com interesses que vão além da qualidade científica de cada trabalho. O grande problema é que independente da qualidade do artigo, no sistema de estratificação, sua classificação estará permanentemente vinculada à classificação do periódico.

As regras atuais do sistema Qualis para a pontuação de artigos científicos apresentam fragilidades, porém a avaliação a partir de métricas baseadas em citações também não é capaz de superar o problema do produtivismo acadêmico. Dentre relatos de estudantes, ao menos dois mencionaram que possuem alguns artigos com grande número de citações, mas que esses artigos estão longe de serem seus melhores trabalhos, ao contrário, consideram trabalhos de menor importância e qualidade diante do que produziram até o momento. Destaquemos a seguir esses relatos.

Anderson (2023) relata que apesar de já ter publicado muitos artigos, em periódicos nacionais e internacionais, foi um artigo seu publicado em português que recebeu mais citações até o momento. Para Anderson (*ibid*) a invasão da lógica de mercado na esfera acadêmica transformou os valores que levam um artigo a ser prestigiado, não se trata exclusivamente do mérito da pesquisa, mas da forma como o pesquisador “vende” suas ideias, do *timing* em que publica um artigo sobre uma determinada temática, de quanto consegue despertar o interesse entre os seus pares.

Situação semelhante também foi relatada por Miguel (2023), dentre os diversos artigos que publicou, em revistas nacionais e internacionais, foi o seu trabalho mais polêmico que teve mais citações. De acordo com Miguel (*ibid*), esse artigo com alto

número de citações superaria, nesse quesito, seus outros artigos, mas teria sido um dos mais desprezíveis, sem ligação com sua temática de pesquisa principal, ou vínculos institucionais mais fortes. Sua percepção é de que esse artigo específico não lhe representa como pesquisador, no sentido de que não pode ser considerado como emblemático da forma como faz pesquisas. Mesmo assim, em termos de reconhecimento acaba sendo o trabalho que se sobressai em relação aos demais.

Sobre esse aspecto, destacamos o trabalho de Zuin e Bianchetti (2015) que apontou para o caráter midiático do sistema de avaliação baseado no número de citações. No sistema atual, não bastaria fazer ciência de qualidade, seria necessário buscar formas de aumentar a visibilidades dos próprios trabalhos. Dessa forma, os periódicos e as plataformas indexadoras, utilizando-se do desenvolvimento da internet e da informática, venderiam também prestígio aos pesquisadores, que, por consequência, seriam recompensados com mais recursos para a condução de suas pesquisas, com promoções, e até mesmo o pagamento direto em forma de premiações.

Além dessas duas situações mencionadas, também destacamos a percepção de Ana (2023) de que artigos muito inovadores, que podem estar na vanguarda em relação ao pensamento científico, justamente por serem disruptivos, podem ter dificuldade para atrair citações, podendo até mesmo sofrer rejeições por contradizerem perspectivas mais consolidadas.

Esse aspecto também é identificado no trabalho de Souza (2019, p. 452), denominando-o de “normose acadêmica”, que seria a diminuição da atividade intelectual criativa, em decorrência de um sistema de avaliação altamente burocratizado, e a excessiva conformidade imposta aos programas e aos pesquisadores.

Essas situações nos levam a refletir sobre o que está de fato sendo avaliado quando consideramos a qualidade de um artigo pelo número de citações. Quais são os valores estão sendo praticados nessa forma de avaliação? Será que o mais importante para uma pesquisa é que ela seja popular entre o maior número de pesquisadores? Ou será que esse concurso pela popularidade estaria ofuscando outros aspectos mais importantes que deveriam ser considerados em um artigo científico?

O sistema de avaliação por métricas de citações parte do pressuposto de que os melhores trabalhos, no sentido de contribuição para o desenvolvimento da ciência, seriam

também os mais referenciados. Entretanto, isso não é necessariamente verdade, pois existem diversos outros fatores que podem influenciar a decisão de citar um artigo, como a influência de grupos sociais, e afinidades teórico-político-econômicas. É preciso considerar que os pesquisadores estão tão sujeitos quanto outras pessoas a carregarem vieses nas suas formas de pensar. Ademais, o próprio produtivismo acadêmico, ao pressionar pesquisadores a publicar artigos, mesmo aqueles ainda em formação, pode recrudescer esse aspecto negativo da avaliação por métricas relacionadas às citações, pois uma de suas consequências é o aumento exponencial do número de publicações, e a diminuição da rigorosidade de construção e de seleção de trabalhos para publicação em periódicos.

Em suma, o que podemos compreender a partir das ideias identificadas sobre esse primeiro subtema é que os estudantes percebem falhas no sistema de avaliação, tanto no que diz respeito às regras que determinam as estratificações dos periódicos, quanto aos processos de seleção de artigos científicos pelos periódicos. Ademais, a simples adoção de métricas de citação não solucionaria o problema, por também possuir fragilidades. Isso não significa que o sistema é percebido pelos estudantes como ruim em sua totalidade, mas que existem aspectos pontuais que impactam negativamente e de forma grave a qualidade desses processos avaliativos, que precisariam ser melhorados.

O segundo subtema está relacionado à percepção de que o sistema atual está sendo gradualmente substituído por métricas internacionais. Quando examinamos as modificações nos parâmetros entre cada período avaliativo da Capes (Anexo A), apesar das diferenças que ainda existem entre as áreas, essa tendência fica muito clara. Notamos o peso crescente da exigência de vinculação às plataformas indexadoras internacionais para a classificação dos periódicos aos estratos mais altos do Qualis. De certa forma, existe um vínculo com o subtema anterior, pois os indexadores internacionais têm por base a classificação dos trabalhos por meio de métricas baseadas em citações. Entretanto, essa tendência vai além da adoção de métricas baseadas em citações, também diz respeito às influências culturais e geopolíticas adjacentes à internacionalização, impactando a própria forma como a ciência é produzida.

É preciso destacar que essa tendência de internacionalização, à qual nos referimos, não se trata de uma internacionalização em sentido amplo, mas direcionada às indexadoras oriundas dos países ditos centrais, que tem o idioma inglês como padrão para

as publicações em seus periódicos. A percepção sobre se essas transformações são positivas ou negativas para a ciência varia entre os estudantes. Dessa forma, a seguir procuraremos identificar as percepções a respeito dessa tendência entre os estudantes.

A percepção de Andressa (2022), que estuda internacionalização, é a de que no médio prazo caminharemos para o fim do Qualis, com sua substituição completa por indicadores internacionais. Essa transformação não estaria necessariamente relacionada a falta de qualidade das avaliações realizadas pela Capes, seria consequência do desgaste dos professores, que, pela sobrecarga de trabalho, estariam desinteressando-se pela participação nas atividades necessárias para a manutenção de um sistema de avaliação nacional.

Carlos (2022) acredita que não existe necessariamente um vínculo entre qualidade de uma pesquisa e a publicação em um periódico internacional, pois existiriam temáticas que estariam relacionadas aos interesses regionais e locais, e que poderiam não ser tão interessantes para revistas internacionais, mesmo sendo pesquisas de grande qualidade. Essa percepção também é compartilhada por outros estudantes. Maria (2022) acredita que as publicações precisam fazer sentido para o público e as comunidades que possuem interesse na temática investigada, que não necessariamente é o público internacional. Emerson (2022) defende que é preciso existir um motivo para publicar em uma revista estrangeira, uma intencionalidade, que justifique a necessidade de a pesquisa ser divulgada no contexto internacional.

A perspectiva defendida por esses estudantes não é de rejeição às pesquisas que se proponham a ter um alcance global, mas contrária a uma hierarquia na qual um estudo seja considerado melhor somente por tratar de temáticas de interesse internacional, em detrimento de estudos de interesses locais e regionais. Esses estudantes consideram que são tipos diferentes de estudos, com objetivos diferentes, cuja qualidade depende de critérios que não podem ser medidos estritamente pela amplitude geopolítica de seus resultados.

As preocupações dos estudantes se conectam questões debatidas no capítulo 6, sobre os desafios de desenvolvimento de uma estrutura programática para a pós-graduação brasileira, que seja fruto de uma forma de pensar brasileira, e que deve emergir de dentro das universidades. Isso pois, caso se consolide a tendência de substituição completa da avaliação dos periódicos por métricas oriundas de indexadores

internacionais, e, conseqüentemente, também se delegue a responsabilidade pela avaliação de artigos acadêmico-científicos nacionais, muitas características das ciências sociais importantes para nossa cultura também perder-se-ão.

Entretanto, nem todos os estudantes pensam que a substituição do Qualis por métricas de indexadores internacionais é negativa. Embora ponderem sobre os efeitos negativos, também destacam conseqüências que podem ser positivas. Rodrigo (2022) acredita que os periódicos internacionais realizam avaliações mais rigorosas das pesquisas, por possuírem mais capacidade de destinar recursos para essas atividades. Porém, considera que a internacionalização da avaliação das publicações também pode modificar a forma de fazer ciência. Em primeiro lugar, acredita que pesquisas quantitativas possuem maior aceitabilidade pelos periódicos internacionais, além de poderem ser realizadas mais rapidamente do que estudos qualitativos, especialmente estudos qualitativos que dependam de imersão e diálogo com as comunidades. Em segundo lugar, que a desigualdade econômica afetaria o acesso aos periódicos internacionais. Para publicar pesquisas nos melhores periódicos internacionais seriam necessários recursos inacessíveis para a maioria das instituições de países ditos periféricos. Para Rodrigo (*ibid*), dentro do contexto atual do produtivismo acadêmico, existiria um certo heroísmo em realizar pesquisas que envolvem o contato com as comunidades, ou ainda com pessoas em situação de marginalidade, dependentes químicos, moradores de rua, *etc.*, considerando que essas modalidades de pesquisas não seriam adequadamente recompensadas.

Jonas (2022) também se posiciona de forma semelhante, ponderando sobre os problemas da internacionalização da avaliação da produção científica, mas acreditando que o efeito geral seria positivo para a ciência nacional. Para Jonas (*ibid.*), a publicação em periódicos internacionais aumentaria a rigorosidade na avaliação dos trabalhos e o alcance da ciência nacional, pela adoção do inglês, que considera um idioma universal, pela qualidade dos processos de avaliação desses periódicos, e pela abrangência dos processos de divulgação.

Entretanto, Jonas (2022) reconhece que existe um certo preconceito quanto às pesquisas oriundas de países ditos periféricos, que precisaria ser combatido. Essas pesquisas seriam vistas como de menor qualidade, até mesmo por outros países também considerados periféricos. Dessa forma, esse viés deveria ser combatido. Mas a forma de

combater essa percepção deveria ocorrer no âmbito internacional, procurando maior inserção das pesquisas nacionais nos periódicos internacionais, a fim de evidenciar a qualidade dessas pesquisas. Outro aspecto negativo percebido por Jonas (*ibid*) estaria relacionado ao aumento da desigualdade no caso da confirmação dessa tendência de internacionalização, pois somente instituições de elite teriam condições de financiar estudos dentro do padrão exigido pelos periódicos internacionais.

Cabe ainda destacar algumas percepções dos estudantes mais detalhadas sobre a forma como a internacionalização modificaria a nossa forma de fazer ciência. Andressa (2022) acredita que a ciência brasileira procura debater em maior profundidade as questões metodológicas, sendo mais reflexiva e crítica nesses aspectos, enquanto nas revistas internacionais o enfoque é mais nos resultados. As pesquisas internacionais não procurariam questionar tanto os meios e os valores adjacentes às pesquisas, admitidos como dados, a partir de uma concepção mais rígida e consolidada, orientada por uma concepção positivista de ciência, ou limitada ao paradigma disjuntor-redutor.

Nesse sentido, com a internacionalização dos indicadores avaliativos, poderíamos estar diminuindo as possibilidades e as potencialidades daquilo que José (2022) considera como uma forma de pensar à brasileira, que diz respeito a essa transividade entre áreas, o tangenciar entre a arte e a ciência, e outras peculiaridades que permeiam nossa cultura. É verdade que todo sistema de avaliação reifica de alguma forma os modos de fazer dos sujeitos participantes, porém, é preciso considerar que quando as regras desse sistema são estritamente ditadas por parâmetros externos, o processo de reificação ocorre de uma forma mais brutal, pela tentativa da sobreposição de culturas, valores, e interesses geopolíticos sobre outras formas de pensar a realidade.

O último subtema que trouxemos para o debate trata das possibilidades de tornar as avaliações acadêmico-científicas mais qualitativas. Diante das críticas a respeito dos sistemas de avaliação da ciência atualmente, sejam nacionais ou internacionais, e da constante lembrança do papel social da academia, faz-se importante debater formas de aprimorar o sistema de avaliação Capes visando torná-lo mais qualitativo.

Durante a revisão de literatura, o desafio de tornar as avaliações mais qualitativas foi abordado por diversos autores. Kuhlmann Jr. (2014) defendeu a importância de maior envolvimento das instâncias universitárias que antecedem as publicações, o que diminuiria o peso sobre os periódicos. Rego (2014) questionou a imaturidade dos

periódicos, “organizados às pressas”, o que reflete na qualidade das avaliações dos artigos. Silva e Pires (2014) apontaram para a pouca valorização do trabalho editorial. Domingues (2014) destacou a importância de iniciativas *post-publication peer review* para aferir a qualidade do que tem sido publicado. Pereira e Damiani (2015) debateram as dificuldades e dilemas do processo avaliativo.

Dentre esses aspectos, a necessidade de um maior apoio institucional para o desenvolvimento das pesquisas foi recorrente durante as conversas com os estudantes. Entretanto, também procuramos estimular uma outra perspectiva, relacionada à necessidade de uma maior aproximação dos produtos científicos da sociedade, característica que parece ser fundamental, especialmente em relação às ciências humanas e sociais. A seguir procuraremos apresentar as percepções dos estudantes a respeito dessa possibilidade.

Podemos afirmar que existe uma percepção ampla por parte dos estudantes de que a academia possui um dever em relação à sociedade, que diz respeito ao compartilhamento do conhecimento produzido nas universidades. Esse dever vai além da simples publicização, relaciona-se com a transmissão efetiva do conhecimento produzido, e o suporte para a aplicação desse conhecimento para a solução de problemas sociais.

Quando questionamos os estudantes sobre a participação social nos processos de avaliação dos produtos científicos, as respostas foram predominantemente no sentido de defender a participação da sociedade nesse processo. Entretanto, quando avançamos em direção aos aspectos práticos de como essa avaliação ocorreria, os estudantes passaram a ponderar sobre a capacidade da sociedade de avaliar os produtos científicos, e ao final os posicionamentos se demonstraram predominantemente contrários. Dentre as conversas, destacamos três relatos de estudantes que justificaram os motivos pelos quais considerarem difícil a participação direta da sociedade na avaliação de produtos científicos.

Apesar de defender a importância do papel social da pesquisa, Pedro (2023) acredita que nem sempre a contribuição social das pesquisas é evidente. Sua perspectiva é que muitas pesquisas possuem um nível de abstração muito alto, ou tratam de temáticas que podem não ser percebidas como importantes pelos cidadãos e pelas comunidades externas à academia. Dessa forma, Pedro (*ibid*) acredita que a participação da sociedade de forma mais intensa nos processos avaliativos da ciência poderia gerar uma tendência

de valorização somente de pesquisas cuja finalidade social fosse mais prática, o que poderia fortalecer o utilitarismo dentro das universidades.

De fato, muitas vezes, até mesmo internamente à academia, investigações científicas fundamentais, que promovem debates em nível epistemológico ou paradigmático, sobre teorias ou autores específicos, ou fenômenos marginais, podem parecer distantes dos problemas sociais. Isso porque a contribuição dessas pesquisas pode não ser direta ou imediata. Poderíamos afirmar que existe uma diferença entre o tempo da dinâmica social, e das dinâmicas de produção de conhecimento, que podem tornar difícil o avaliar o valor de algumas formas de pesquisa, sem a imersão adequada no universo acadêmico. Entretanto, é possível que parte dessas pesquisas, no futuro, demonstrem-se disruptivas, contribuindo para grandes avanços sociais.

Por outro lado, acredito que grande parte das pesquisas desenvolvidas nas ciências humanas e sociais possui relação direta com problemas imediatos da sociedade. Dessa forma, conquanto o espaço das pesquisas fundamentais seja preservado, acredito que a participação colaborativa de cidadãos e comunidades na avaliação de pesquisas diretamente relacionadas aos problemas sociais poderia ser de grande contribuição. Como uma forma de aproximar agentes que possuem reivindicações legítimas em relação aos resultados dos trabalhos na academia para dentro do processo de produção do conhecimento. As pesquisas que implicam em observação participante ou outras técnicas qualitativas de coleta de dados têm uma relevância social que não pode ser, simplesmente, substituída por métodos quantitativos que visam a generalização de resultados. A internacionalização, tal como tem sido induzida pelo mercado editorial, tem resultado em produtos comercializáveis em larga escala, nos moldes de "commodities", mas com menor relevância social para os povos que não têm a língua inglesa como sua língua nativa.

Apesar da importância dessa participação, Heloisa (2023) aponta para outros problemas que precisariam ser considerados, dentre eles o fenômeno da anticiência. Para Heloísa (*ibid*) a falta de compreensão a respeito do fazer científico ficou evidenciada durante a pandemia de Covid-19, assim como, em outros movimentos anticiência, terraplanismo, negacionismo climático, *etc.* Essa realidade que evidencia a falta de compreensão por grande parte da população sobre a ciência, que pode culminar em uma

persecução repressora às ciências, tornariam temerária uma participação mais ampla da sociedade.

Entretanto, a percepção de Heloísa (2023) ocorre a partir de uma leitura da situação atual da sociedade, o que não significa que esses problemas não possam ser trabalhados. Ademais, precisamos considerar também o quanto o próprio afastamento que existe entre a universidade e a população em geral não pode estar relacionado com o surgimento da anticiência.

Por fim, Isabela (2023) destaca o problema a respeito de interesses adjacentes de grupos da sociedade que podem corromper a universidade a partir de uma participação direta desses agentes no processo de avaliação da ciência. Dessa forma, acredita que a participação de avaliadores de outras universidades, como de universidades estrangeiras, seria produtora. Mas se demonstra temerária quanto à participação de agentes não acadêmicos no processo.

Percebe-se que o que predomina na percepção dos estudantes é um receio de que realizar uma abertura da academia, conduziria a um processo de perda de autonomia universitária, e da liberdade de pensamento que resistem dentro desse universo. Quando pensamos na história da universidade brasileira, conforme pudemos resgatar, mesmo que brevemente, na revisão de literatura dessa tese, especialmente quando são lembrados os eventos ocorridos durante a ditadura militar, existem motivos claros para termos receio da intrusão de agentes externos à academia nas avaliações dos produtos científicos. Podemos também mencionar os eventos mais recentes, quando políticas reacionárias colocaram as universidades no alvo de constantes ataques e tentativas de sucateamento.

Dessa forma, embora o receio dos estudantes seja fundamentado, penso que seria importante questionar se o caminho para proteger a academia desses ataques é de fato um maior fechamento universitário em relação à sociedade, inclusive no que diz respeito à avaliação dos produtos científicos.

Uma ideia que aparece reiteradamente em textos de Edgar Morin, ao tratar do paradigma da complexidade, diz respeito à relação complexa entre autonomia e dependência. A complexidade da ideia de autonomia residiria na aparente contradição da sua vinculação com a ideia de múltiplas dependências. Dessa forma, o sistema mais autônomo seria aquele que sabe relacionar-se com múltiplas fontes, que sustenta a

amplitude de diálogos, de forma que, ao depender pouco de muitos, pode transitar mais livremente do que o que depende muito de poucos.

Durante a história da universidade não podemos dizer que a academia foi em algum momento completamente autônoma. Instituições como a Igreja, o Estado, e o mercado, entre outros, exerceram em diversos momentos uma posição de influência sobre as universidades. E, atualmente, a influência sobre a universidade é exercida pelo Estado, no Brasil, por meio de entidades como o Ministério da Educação, a Capes, e o CNPq, e pelo mercado, mundialmente, por meio de financiamentos diretos em pesquisas, e pelo controle dos principais grupos editoriais de periódicos científicos.

Entretanto, por mais que sejam fortes as influências desses agentes externos, a heteronomia também não é plena. Existe um diálogo, dinâmicas de poder, que podem ser intensificadas ou equilibradas diante de mudanças de cenários sociopolítico-econômicos. E, a meu ver, por mais conturbadas que essas relações possam ser, buscar a exclusão do diálogo com qualquer setor da sociedade, aumenta o risco de perda de autonomia universitária, e não o contrário.

Motivada pelo desejo legítimo de defender sua autonomia, a academia pode gerar o efeito inverso, caindo na armadilha do insulamento, perigo sempre presente para instituições fortes como a academia. Ao aumentar seu isolamento, diminuindo os agentes com os quais mantêm diálogos e trocas, também aumenta suas vulnerabilidades, e riscos de desestruturação, quando os poucos agentes dos quais depende são cooptados por interesses antagônicos aos seus. Nesse sentido, fomentar o diálogo com outros agentes externos, como os cidadãos em geral, e as comunidades, e buscar maior equilíbrio nas relações com os agentes externos que já exercem influência sobre a academia, parece-me ser um caminho mais promissor para resguardar a liberdade acadêmica.

9.3.4 Representações sobre os periódicos

A centralidade ocupada pelos periódicos no sistema acadêmico-científico contemporâneo é impossível de ser ignorada. O produtivismo acadêmico se baseia quase que exclusivamente em métricas relacionadas às publicações dos pesquisadores, sejam elas oriundas do sistema Qualis, ou métricas de indicadores internacionais. São esses parâmetros que dominam as avaliações de universidade, programas, professores, e

estudantes. Embora, fosse desejável um sistema avaliativo para a ciência nacional que valorizasse a atividade de produção de conhecimento científico em sentido amplo, a partir de uma perspectiva de longo prazo, pensando na formação das futuras gerações de pesquisadores, e considerando a relevância da contribuição da ciência para a mitigação dos problemas sociais e políticos, infelizmente, o enfoque nas publicações de artigos acaba ofuscando necessidades basilares para o fortalecimento de uma ciência nacional de maior expressão.

O produtivismo acadêmico, ao pressionar programas e pesquisadores nacionais para que aumentem a quantidade de artigos produzidos, gera diversos efeitos colaterais negativos associados aos periódicos. Podemos destacar: a sobrecargas de solicitações para emissões de pareceres; a diminuição da qualidade das avaliações de artigos acadêmico-científicos; os tempos alongados de respostas por parte dos periódicos durante os processos de submissão; os pareceres superficiais, *etc.* Ademais, pela posição de centralidade ocupada pelos periódicos, aquilo que afeta seus processos, seus objetivos, suas formas de organização, gera fortes consequências sobre as universidades, especialmente sobre os programas de pós-graduação.

Embora os desafios de organização do sistema de comunicação científica nacional afetem os pesquisadores de forma abrangente, para os estudantes, essa situação parece ser ainda mais grave. Durante a condução do Grupo Focal 1 dessa pesquisa, ao responderem a segunda pergunta (Quadro 17), os estudantes apontaram diversos problemas associados ao sistema de comunicação científico-acadêmico no contexto do produtivismo acadêmico. Por ainda estarem em formação, relataram experimentar sentimentos de desorientação quando se depararam com o cenário labiríntico de periódicos existentes, sobre o qual se faz difícil distinguir um caminho a seguir. Embora, os estratos do Qualis forneçam algum indicativo, nem sempre essa classificação é suficiente, pois muitos periódicos não apresentam com clareza suas propostas editoriais.

Enquanto poderíamos esperar que situações relacionadas a processos avaliativos ruins ocorressem somente nos periódicos de estrato mais baixo, a realidade é que os estudantes se deparam com esses problemas mesmo quando encaminham artigos para periódicos de estratos altos. Mesmo com estruturas melhor estabelecidas, a alta demanda de trabalhos em processos de avaliações, impede a execução de avaliações de qualidade para todos os trabalhos submetidos.

Durante a condução do Grupo Focal 2, em resposta à mesma pergunta realizada ao primeiro grupo (Quadro 22), alguns estudantes também apresentaram percepções preocupantes quanto a idoneidade dos processos de avaliação das submissões junto aos periódicos. Parte dos estudantes afirmou acreditar que os processos de avaliação não seriam efetivamente anônimos, e que aspectos como o *status* social dos autores, titulação, e movimentações políticas, influenciariam na aceitação dos trabalhos. E que existiriam diversas formas de influenciar o processo de aceite de um trabalho, começando pela escolha do perfil dos pareceristas.

Adicionalmente, tanto os estudantes do Grupo Focal 2, quanto do Grupo Focal 2, (Quadro 17; Quadro 22), afirmaram que grande parte das avaliações que receberam não ofereceram retornos construtivos. Situação que gera imensos danos para a formação dos estudantes, dos quais podemos destacar: incertezas a respeito de suas habilidades como pesquisadores e sobre a qualidade de suas pesquisas; desconfiança quanto à rigorosidade dos processos de seleção de trabalhos científicos para publicação; aversão à produção de artigos acadêmico-científicos; e desvirtuação do foco em desenvolver pesquisas de qualidade para o foco em entender o que os periódicos desejam. As percepções dos estudantes identificadas durante os grupos focais são reforçadas pelos relatos dos estudantes durante as entrevistas individuais, conforme poderemos ver mais adiante nessa seção.

Entretanto, seria simplista exigir que os periódicos implementassem processos de avaliação de excelência para todos os trabalhos submetidos, sem que o sistema acadêmico oferecesse condições para tanto. Situação que evidencia o dilema dessa representação social. De um lado desse dilema, existe um sistema que influenciado pelo produtivismo acadêmico pressiona pesquisadores a publicarem artigos, pressão que cresce a cada ano, e chega cada vez mais cedo na vida estudantil. Os estudantes são pressionados a publicar artigos mesmo antes de entenderem razoavelmente como realizar pesquisas de qualidade. Muitas vezes, tornam-se mão de obra em um sistema fabril de produção de artigos, ou ainda, diante da iminente necessidade de construir um currículo para viabilizar sua permanência no caminho da carreira docente, arriscam-se sozinhos a produzir artigos sem apoio institucional adequado. De outro lado desse dilema, o mesmo sistema que pressiona os pesquisadores por publicações, sobrecarrega-os de atividades, diminuindo o tempo disponível para o desenvolvimento de pesquisas com profundidade, para que possam

dedicar-se ao processo formativo dos estudantes, e para que possam contribuir para o fortalecimento e o aprimoramento do sistema de comunicação científica nacional.

Essa relação conturbada dos estudantes com os periódicos se torna um importante problema a ser explorado do ponto de vista das representações sociais, pois é necessário compreender quais sentimentos, quais percepções, e quais reações, são gerados nos estudantes, quando, ao serem pressionados para publicar artigos acadêmico-científicos, defrontam-se muitas vezes com situações constrangedoras, nas quais recebem pareceres sem a seriedade requerida de um processo científico avaliativo, ou se exigem ajustes questionáveis. Soma-se a esses problemas, a falta de um apoio institucional sólido, que auxilie os estudantes diante desses desafios.

Nesse sentido, procuramos compreender quais são os principais problemas percebidos pelos estudantes a respeito das publicações em periódicos, acreditando que essas percepções podem ser importantes para apontar possíveis caminhos para melhorar as condições formativas dos estudantes, a partir de uma relação mais qualitativa entre os pesquisadores e os periódicos. Conforme procuraremos examinar a seguir.

O primeiro subtema identificado nas conversas com os estudantes diz respeito aos desafios da seleção dos periódicos para a submissão de trabalhos. Grande parte dos estudantes considera difícil compreender quais são as propostas dos periódicos, e se seus trabalhos estariam adequados a essas propostas. Essa dificuldade não é igual para todos os estudantes, alguns apresentam mais dificuldades do que outros. Estudantes que possuem maior apoio, seja por parte da instituição, ou de influências familiares e pessoais, apresentam uma compreensão maior a respeito da forma como o conhecimento acadêmico-científico é estruturado, o que se reflete em sua capacidade de avaliar as propostas dos periódicos.

Estudantes como Rodrigo (2022), Andressa (2022), e Ana (2023), que foram influenciados por familiares que já exerciam atividades docentes, reconhecem que possuem algumas vantagens, por já conhecerem o “caminho das pedras” (ANA, *ibid*). Ou seja, por entenderem como a academia se estrutura, seus processos, os caminhos que precisam percorrer para serem bem-sucedidos na carreira acadêmica. Entretanto, para a maioria dos estudantes, mesmo aqueles que já estão na pós-graduação, nem sempre essas relações são claras. Especialmente para estudantes como Emerson (2022), que ingressaram na pós-graduação mais velhos, conseguir organizar um sistema de

representações coerentes a partir das idiossincrasias do sistema de comunicação científica se torna um desafio.

Embora fosse possível argumentar que tal dificuldade de leitura do campo advém do desafio inerente ao processo de descoberta de qualquer nova jornada, existem evidentes problemas organizacionais inerentes aos periódicos relacionados ao produtivismo acadêmico, que tornam esse contexto ainda mais desafiador.

Nesse sentido, destacamos um aspecto que consideramos extremamente relevante, a proliferação de periódicos com pouca qualidade, uma consequência da necessidade de cumprir as crescentes cobranças institucionais. De acordo com Rego (2014), pressionados pelo produtivismo acadêmico, programas e pesquisadores são impelidos a criar periódicos, com o objetivo de cumprir as exigências avaliativas de instituições como a Capes. Entretanto, a proliferação de periódicos não é acompanhada no mesmo ritmo pelo aumento do número de pesquisadores qualificados e com disponibilidade para se dedicarem às atividades necessárias para a construção de periódicos de excelência, pois a formação de pesquisadores é um processo que exige muito mais tempo do que a criação de um novo periódico.

Dessa forma, não é de se surpreender que faltem às propostas editoriais clareza quanto aos propósitos de ser dos periódicos, tanto em relação ao seus papéis teórico-epistemológicos, quanto em relação ao seus papéis sociais. Conforme descrevem Pedro (2023) e Heloísa (2023), escolher um periódico para submeter seus trabalhos demanda dos estudantes um minucioso exame dos periódicos de interesse, avaliação de afinidade com as temáticas investigada, periodicidade, estrato Qualis, conversa com colegas e professores. Entretanto, nem mesmo um exame minucioso impede surpresas durante o processo avaliativo, mesmo com todos os cuidados, os estudantes relataram que não é incomum receberem pareceres frustrantes, com considerações frágeis e sem sentido. O que gera grande confusão nos estudantes, que não conseguem distinguir quais fragilidades dizem efetivamente respeito aos seus trabalhos, e quais são frutos de problemas nos processos organizacionais dos periódicos.

De minha própria perspectiva, o que posso afirmar é que, quando realizei processos de prospecção para submeter um artigo acadêmico-científico, encontrei muitos periódicos que não possuíam uma proposta editorial clara, e que, por sua generalidade, eram muito parecidos uns com os outros. Adicionalmente, também foi possível identificar

regras que pareciam não fazer nenhum sentido para a qualidade das produções, das quais posso destacar exigências de cumprimento de porcentagens mínimas de citações de artigos publicados em estratos determinados. Exigências que parecem absurdas, pois como poder-se-ia determinar a qualidade de uma pesquisa previamente a partir de uma porcentagem de citações de publicações de um determinado estrato, sem sequer saber qual o conteúdo da pesquisa realizada, e da relevância das citações específicas para a problemática investigada? Esse e outros aspectos que podem ser identificados nas orientações aos pesquisadores nos perfis dos periódicos evidenciam que nem sempre existe uma proposta editorial coerente para as revistas, mesmo aquelas com vínculos institucionais com programas de pós-graduação de universidades.

A existência de muitos periódicos que são semelhantes por apresentarem uma proposta genérica, sem uma identidade clara, poderia estar relacionada com as pressões do produtivismo acadêmico no sentido de que esses periódicos talvez não surjam a partir de necessidades científicas ou sociais bem delimitadas, mas somente para cumprir exigências do sistema de avaliação acadêmico contemporâneo, visando escoar a crescente produção de artigos acadêmico-científicos, conforme mencionado por Rego (2014). Dessa forma, a generalidade de suas propostas editoriais poderia ser consequência de arranjos convenientes de abordagens e temáticas que permitissem o aproveitamento com base na disponibilidade de “mão de obra” qualificada acessível aos editores nos programas de pós-graduação aos quais estariam vinculados.

Certamente, existiriam muitos caminhos para diminuir os problemas mencionados pelos estudantes relacionados à dificuldade para compreender as propostas dos periódicos, tanto em relação a melhorar o apoio institucional aos estudantes, quanto em relação a melhorias na estrutura organizacional do sistema de comunicação científica nacional. Entretanto, dentre as diversas possibilidades de caminhos, acredito que o caminho de buscar fortalecer a identidade dos periódicos poderia ser expressivamente relevante.

Digo isso porque o produtivismo acadêmico justamente prejudica aquilo que é identitário e original, procura planificar o conhecimento científico transformando-os em produtos padronizados, produzidos a partir de processos industriais. Não somente a produção de artigos se torna industrial, o próprio processo organizacional dos periódicos se transforma. Conforme observam Deslandes e Maksud (2002), as propostas editoriais

que antigamente estavam relacionadas com redes de pesquisadores, e em relações qualitativas entre editores e avaliadores, escolhidos por seu conhecimento das temáticas de interesse do periódico, atualmente foram substituídas pela busca de perfis em grandes bancos de dados, e as relações entre editores e avaliadores se tornou muito mais impessoal.

Defender que os periódicos precisam desenvolver identidades fortes, a partir de propostas editoriais coerentes, não significa dizer que eles devem fechar-se às variabilidades do pensamento científico-acadêmico, formando grupos de pensamento restritos, ou as “igrejinhas”, conforme critica Emerson (2022) em seu relato. Certamente, é importante que os periódicos possuam diversidade, adotando políticas menos restritivas, abertas às diversas formas de pensamento e, principalmente, ao contraditório. Porém, podemos imaginar que periódicos que não busquem trabalhar características que possam auxiliar na construção de propostas editoriais claras enfrentarão dificuldades para reunir pesquisadores suficientes para realizar avaliações de qualidade para todos os trabalhos submetidos, pela grande variabilidade de temáticas, teorias, metodologias, problemas sociais, que precisariam dominar. Dessa forma, a solução oportuna que consistiria em criar desenhos organizacionais genéricos para poder absorver com maior facilidade qualquer pesquisador com disposição a contribuir para os processos necessários à manutenção do periódico, no longo prazo, gera efeito inverso, pois conduziria a processos avaliativos problemáticos, e dificuldades na manutenção de periódicos duradouros e de qualidade.

A consequência mais nociva, além da precarização dos processos de manutenção dos periódicos, parece ser a perda de sentido, que perpassa periódicos e produções científicas. De forma que, parece ser de suma importância se queremos evitar a perda generalizada de sentido nas produções científicas, especialmente nas ciências humanas e sociais, que os periódicos possuam um propósito de ser, que surjam com o desejo de ser um espaço no qual alguns problemas sociais ou científicos delimitados poderão ser debatidos a partir da perspectiva do pensamento científico. Evitando propostas editoriais genéricas cujas motivações estejam somente relacionadas ao cumprimento de exigências advindas de pressões do produtivismo acadêmico. Acredito que esse encaminhamento também incentivaria a criação de mais periódicos interdisciplinares, especialmente

quando a perspectiva editorial estiver orientada a partir de algum problema social delimitado, que pode beneficiar-se da contribuição de diferentes áreas científicas.

O segundo subtema que pudemos identificar poderia ser considerado um desdobramento do primeiro, e diz respeito à falta de qualidade dos pareceres. Essa consequência é percebida por diversos pesquisadores, que apontam fragilidades de pareceres como um dos efeitos perniciosos do produtivismo acadêmico.

Silva e Pires (2014), ao resgatarem a história dos 25 anos da revista *Motivivência*, da área da Educação Física, relembram os desafios que o periódico enfrentou, e tecem considerações sobre o sistema atual. Apesar de não se posicionarem contra a avaliação da Capes, ponderam que os parâmetros perderam em clareza e legitimidade. Também enfatizam a desvalorização do trabalho editorial, uma contradição em relação à centralidade do artigo no contexto atual. Ainda sobre a desvalorização do trabalho editorial, Magnin *et al.* (2020) destacam os desafios para o sistema de comunicação acadêmico-científica para garantir a qualidade de suas avaliações, pois os pesquisadores consideram as condições disponíveis para os avaliadores precárias. Outros fatores também podem ser associados com a perda da qualidade do processo de avaliação de trabalhos, como: a seleção de pareceristas não qualificados, a falta de ética por parte de avaliadores, a sobrecarga de trabalho dos pesquisadores, *etc.*

Embora o problema da falta de qualidade em pareceres afete os pesquisadores de forma abrangente, faz-se importante buscar compreender como os estudantes percebem esse processo, pelas consequências que podem gerar sobre toda uma geração, que será responsável no futuro por dar continuidade ao processo de produção de conhecimento acadêmico-científico.

Dentre as conversas com os estudantes, podemos destacar a perspectiva de Emerson (2022) que expressou grande consternação em sua relação com os periódicos, deixando transparecer que os processos de submissão de trabalhos lhe causam muita ansiedade, pelo longo tempo de resposta dos periódicos, e pela falta de qualidade e coerência dos pareceres. Emerson (*ibid*) relatou que uma de suas últimas submissões levou mais de um ano para obter uma rejeição, e que, após todo esse tempo, ainda recebeu uma avaliação confusa, que o fez discordar da decisão editorial. Para Emerson (*ibid*) os pareceres recebidos na ocasião reconheciam a relevância do seu trabalho, e propunham

sugestões de ajustes que poderiam ser implementados na pesquisa. Entretanto, a decisão editorial foi pela rejeição do trabalho.

Emerson (*ibid*) considera frustrante receber, depois de mais de um ano de espera, uma decisão editorial que, de certa forma, acabou desconsiderando as próprias considerações dos pareceres. Sua perspectiva é de que por seu trabalho não tratar o problema pesquisado de forma popular, acabou não atraindo o interesse da revista, o que ocasionou a rejeição do trabalho, apesar dos pareceres reconhecerem a relevância de sua pesquisa.

De forma semelhante, Pedro (2023), que realiza investigações no campo da arte, acredita que sua forma de escrita nem sempre é bem aceita por parte dos avaliadores, por desenvolver textos mais fluídos, considera que muitas vezes acaba tendo “azar” de o trabalho ser designado para a avaliação de um pesquisador com uma perspectiva menos aberta, que reprove o trabalho por falta de afinidade com sua forma de escrever. Adicionalmente, Pedro (*ibid*) afirma ainda que falta didatismo para os avaliadores, que emitem pareceres superficiais, que não contribuem para a melhoria dos trabalhos, o que torna o processo ainda mais difícil para os estudantes.

Ainda sobre a questão da qualidade dos pareceres, Andressa (2023) relata que em alguns casos é possível perceber que as avaliações sequer são realizadas por pesquisadores familiarizados com a temática dos artigos, pois desconhecem problemáticas fundamentais do que se está investigando, o que refletiria uma falta de ética por parte de editores e pesquisadores, respectivamente, pela designação de trabalhos para pesquisadores que não investigam a temática, e por aceitar avaliar trabalhos de temáticas que não dominam.

As considerações dos estudantes sobre a fragilidade dos pareceres, e a longa demora para a avaliação dos trabalhos submetidos, reforçam as considerações que levantamos anteriormente, sobre os problemas estruturais do sistema de avaliação produtivista da ciência nacional, no qual proliferam periódicos e artigos acadêmico-científicos, sem que existam pesquisadores qualificados suficientes e com tempo necessário para se dedicarem às avaliações. Adicionalmente, evidenciam os improvisos, como a designação de trabalhos para avaliação por pesquisadores que não dominam as temáticas, e a dificuldade para uma avaliação coerente.

A falta de qualidade das avaliações de artigos impacta diretamente na qualidade da ciência de forma ampla. Entretanto, essa questão não parece ser enfoque das preocupações da Capes. Conforme apresentamos no Capítulo 8, muito embora recentemente tenham sido realizadas diversas modificações relacionadas ao Qualis, a questão da qualidade foi completamente ignorada. Diversos manifestos apontaram falhas apontando prejuízos para a pesquisa nacional, especialmente a falta de ações que propiciem a melhoria contínua dos periódicos, e a delegação da responsabilidade de avaliação da ciência nacional para indexadores internacionais controlados por conglomerados comerciais (Autoria Coletiva 2020; Autoria Coletiva 2020b; Day, 2020 *apud* Sousa, 2021; Muriel-Torrado *et al.*, 2019).

O terceiro subtema diz respeito à mudança de enfoque em produzir pesquisas de qualidade para entender o que os periódicos desejam publicar. Diante da organização precária do sistema de comunicação científica, as percepções dos estudantes quanto ao processo de produção de artigos acadêmico-científicos se desviam do propósito de desenvolvimento de pesquisas de qualidade, e passam a ter enfoque em desvendar as formas de escrita, as temáticas, as ideias, que possuem maior aceitabilidade pelas revistas.

Para Emerson (2022), entre as avaliações de pesquisas qualitativas existe muita subjetividade por parte dos avaliadores, o que acaba tornando-se um problema. Em vez de focarem no desenvolvimento de pesquisas de qualidade, os estudantes passam a precisar realizar um exercício de adivinhação em relação ao que os avaliadores vão considerar como ideias aceitáveis. Ademais, mesmo em relação às sugestões de melhorias dos trabalhos pertinentes ocorreriam problemas, conforme aponta Emerson (*ibid*), ao incorporar sugestões diversas, que têm origens nas perspectivas de diferentes pesquisadores, com diferentes visões epistêmicas, teóricas, e metodológicas, além de distintas visões de mundo, a qualidade dos trabalhos. Em busca de ter seus artigos aceitos, pressionados pelo produtivismo acadêmico, os estudantes procurariam incorporar sugestões de melhorias recebidas em congressos, em processos avaliativos de periódicos, *etc.* Entretanto, as diversas sugestões de melhorias, acabariam transformando os artigos completamente, que tornar-se-iam uma “colcha de retalhos”, afastando-se de suas propostas iniciais.

Andressa (2023) menciona que para publicar em alguns periódicos existiria uma espécie de “receitinha” para conseguir publicações em determinados periódicos, que

envolveriam adotar teorias e/ou autores específicos, ou ainda a defesa de determinadas ideias, alinhadas com as perspectivas das revistas. Para Andressa (*ibid*), embora essas exigências lhe pareçam antiéticas, sua percepção é de que elas são comuns aos periódicos, e que publicar sem abrir mão de aspectos importantes das pesquisas, de valores essenciais aos pesquisadores, torna-se um desafio a mais para os estudantes que escolhem esse caminho.

Os estudantes também sentir-se-iam pressionados a acatar sugestões de avaliadores para terem seus artigos aceitos, mesmo considerando como inadequadas, ou até mesmo suspeita. Conforme relata Heloísa (2023), durante um processo de submissão afirma que para ter seu trabalho aprovado houve a exigência da citação de um autor muito específico, e que ao incluir uma única observação a respeito da citação solicitada, o seu artigo foi aprovado, o que a levou a desconfiar que a intenção seria aumentar o número de citações do autor em questão. A percepção da estudante aqui parece ser a de que, utilizando-se do anonimato, o parecerista estaria procurando incluir citações que não necessariamente trariam melhorias para a pesquisa naquela situação, seja por proselitismo das ideias que defende, ou ainda por benefícios diretos em relação à acumulação de capital acadêmico.

Outro problema apontado estaria relacionado a um viés de preferência por artigos de temáticas populares. A percepção de que essa característica é comum em periódicos foi apontada em depoimentos como o de Emerson (2022), Anderson (2022), e Miguel (2023), e parece estar relacionada ao desejo dos periódicos de buscarem obter ou manter seu renome, pois artigos populares com grande potencial de atrair citações também trazem ganhos de popularidade para os periódicos nos quais são publicados. Isso é explícito quando tratamos de indicadores internacionais baseados em métricas de citação, pois as citações aos artigos publicados nos periódicos é um dos aspectos mais relevantes para posicionar os periódicos no topo dos rankings. Caso os periódicos fossem orientados a problemas sociais ou científicos específicos, esse viés diminuiria, pois a incoerência ficaria muito evidente se oportunamente passassem a publicar alguma temática não relacionada a proposta editorial, somente pela popularidade momentânea da temática.

As percepções dos estudantes quanto ao processo de avaliação variam desde a incompreensão quanto aos parâmetros adotados pelos avaliadores, passando por críticas quanto às fragilidades evidentes nos pareceres emitidos, até a desconfiança quanto à

idoneidade do processo. São percepções consideravelmente desfavoráveis, que, de certa forma, questionam a legitimidade dos processos de avaliação dos artigos por parte dos periódicos. Os questionamentos sobre a legitimidade desses processos ocorrem não somente em relação aos aspectos que poderiam ser considerados como práticas questionáveis por parte dos pareceristas e dos editores, também diz respeito à capacidade dessas avaliações efetivamente melhorarem a qualidade dos artigos, pois o resultado da assimilação de diversas considerações por parte dos avaliadores pelos autores, mesmo quando são pertinentes, podem acabar desviando os trabalhos de seus propósitos originais.

Essas percepções relatadas pelos estudantes revelam outra característica mercadológica que se insere no sistema de avaliação contemporâneo, o “caráter midiático”, conforme denominação de Zuin e Bianchetti (2015, p. 735). No sistema atual, não basta que um autor produza pesquisas de qualidade, as pesquisas precisam ter grande repercussão. De fato, muitas vezes a qualidade seria substituída pela aparência de qualidade, pois o que vale é a atenção que consegue atrair para si. Dessa forma, pesquisadores tornar-se-iam marqueteiros de seus próprios trabalhos, das suas linhas teórico-epistemológicas de interesse, e escolheriam as temáticas a serem investigadas a partir do seu potencial de repercussão. A visibilidade advinda desses estratégias teria como retorno posições de prestígio institucional, aumentos salariais, e atração de financiamento para as próprias pesquisas.

Os estudantes estão somente no início de suas carreiras, mas desde cedo são pressionados a participar desse jogo. Apesar das contundentes críticas, os estudantes acabam cedendo às pressões do produtivismo, e realizando adaptações em seus trabalhos para serem aceitos, conforme se constata no relatório de estudantes como Emerson (2022), Andressa (2023), e Manuela (2023). Trata-se de um processo perverso, pois recusar-se a adaptar os trabalhos às exigências dos periódicos pode representar para muitos estudantes um fechamento para qualquer progressão em suas trajetórias acadêmicas. As consequências nocivas dessa necessidade de adaptações das pesquisas aos parâmetros desejados pelos periódicos são muitas. Dentre esses efeitos negativos, podemos destacar alguns relatos, como o de Maria (2022), que pressionada a publicar artigos acadêmico-científicos, antes mesmo da graduação, durante o ensino médio, afirma que hoje sente um pouco de constrangimento quanto algumas de suas publicações, por

terem sido publicadas de forma muito imatura, e que gostaria de poder retirá-las dos periódicos nos quais foram publicadas. Outro relato que merece ser destacado é o de Heloísa (2023), que afirma ficar sempre preocupada de estar sendo ingênua durante os processos de revisão, sobre acatar sugestões que parecem inofensivas, mas que podem estar utilizando seu trabalho para promover interesses alheios ao enfoque de suas pesquisas.

Embora, estudantes como Manuela (2023) afirmem que, apesar das adaptações, procuram resguardar aquilo que seria “inegociável”, atitude que visa proteger a essência de seus artigos das solicitações por ajustes e mudanças. E, outros estudantes, como Heloísa (2023), por possuírem maior apoio institucional, conseguem desenvolver relações mais fortes com periódicos determinados, com os quais guardam afinidades em relação às características das pesquisas desenvolvidas. Nem sempre essas são as realidades dos estudantes, que sob a pressão do produtivismo acabam entregando tudo que lhes é pedido, para conseguir as publicações. Adicionalmente, a relação desenvolvida por Heloísa (*ibid*), com alguns periódicos selecionados, depende de forte apoio institucional, do programa, do orientador, *etc.*, mas também depende de um pouco de sorte, pois nem todas as temáticas, nem todas as vertentes investigativas, possuem periódicos correspondentes de qualidade com os quais podem desenvolver vínculos mais duradouros e consistentes.

O último subtema identificado como relevante para essa representação social diz respeito ao apoio institucional para a publicação. Pudemos identificar no relato dos estudantes que muitos deles experimentaram durante a pós-graduação um sentimento de abandono por parte da instituição, pois a cobrança por publicações não viria acompanhada do suporte necessário para que essa atividade pudesse ser desenvolvida com qualidade.

Casos como o de Heloísa (2023), que teve uma orientadora com a qual trabalhou de forma muito próxima, realizando reuniões semanais, na qual planejavam não somente o desenvolvimento da tese, mas também decidiam quais eventos eram interessantes, quais periódicos deveriam visar, quantas publicações conseguiriam realizar durante o ano, parecem ser uma exceção na pós-graduação. Adicionalmente, nenhum estudante com os quais conversamos relatou ter recebido apoio consistente por parte dos programas para transformarem suas pesquisas em publicações.

Em geral, os relatos dos estudantes apontam para a falta de apoio, ou para a exploração do seu tempo na pós-graduação para a produção de artigos. Destaque-se que, quando mencionamos a produção de artigos como um processo exploratório, queremos dizer que não existe efetivamente um processo formativo, um trabalho de desenvolvimento desses estudantes como pesquisadores, mas sua utilização em um processo de produção de artigos quase fabril, em um formato organizacional que poderia ser considerado típico do produtivismo acadêmico.

O relato de Maria (2022) foi o mais emblemático nesse sentido, ainda durante o ensino médio foi convencida a produzir muitos artigos acadêmico-científicos, que alimentavam o currículo lattes de seus professores à época. Ademais, o currículo recheado de publicações que construiu até a chegada no mestrado, acabou atraindo a atenção de um orientador extremamente produtivista, que organizava seu núcleo de estudos como um “quartel”, dividindo tarefas e segmentando artigos a serem produzidos em partes, respectivamente designadas para os estudantes de acordo com aquilo que faziam “melhor”. O que gerou um sentimento em Maria (*ibid*) de aversão à produção de artigos, que persiste até hoje.

Outro relato importante foi o de Samuel (2023), que, apesar de afirmar ter uma boa relação com seu orientador, considera que em termos de apoio em suas produções acadêmicas teve pouco apoio, mesmo em relação à produção da tese, que teria sido lida pelo seu orientador somente uma vez, às vésperas da qualificação. Samuel (*ibid*) afirma que gostaria de desenvolver mais artigos acadêmico-científicos, mas a falta de apoio acaba sendo uma barreira, também considera que a formação da pós-graduação não tem sido suficiente para transformar os estudantes em pesquisadores. Para Samuel (*ibid*), faltaria uma formação capaz de fomentar a autonomia dos estudantes, como pesquisadores, professores, cidadãos, *etc.*

A necessidade de maior participação institucional na avaliação da qualidade dos artigos também foi mencionada durante a revisão integrativa de literatura. Kuhlmann Jr. (2014) afirma que os artigos são mais do que a publicização de resultados, trata-se de um processo de validação científica, e a responsabilidade pela aferição da qualidade não pode ser responsabilidade somente dos periódicos. Produzir pesquisas de qualidade depende da conduta ética dos pesquisadores, mas também de políticas institucionais que tenham por enfoque a melhoria continuada das pesquisas. Falaster *et al.* (2016) destacou que o

crescente número de rejeições de artigos estaria relacionado à falta de originalidade, e à falta de metodologia adequada, o que evidenciaria que a qualidade não tem acompanhado o crescimento no volume de artigos publicados. Portanto, a participação dos programas, não incentivando de forma irresponsável o processo inflacionário de produção de artigos, mas trabalhando no sentido de desenvolver políticas voltadas para a melhoria da qualidade dos trabalhos, torna-se fundamental no combate ao produtivismo.

Entretanto, o que se percebe é que o produtivismo acadêmico parece gerar um efeito cascata. Com professores e programas pressionados por publicações, outras atividades acadêmicas são deixadas em segundo plano. A formação dos estudantes é negligenciada, quando não substituída pela instrumentalização dos estudantes para a produção de artigos rasos. Ironicamente, esse ciclo, ao pressionar por mais publicações de artigos, está minando as próprias bases da ciência nacional, pois mesmo a qualificação dos estudantes ocorre de forma instrumental, sem o desenvolvimento de bases substantivas necessárias para o desenvolvimento de pesquisas de qualidade.

Nesse sentido, relacionando esses aspectos identificados com as noções de racionalidades (Guerreiro Ramos, 1989; 2022), procurando contribuir para a perspectiva teórica em questão, poderíamos sugerir que, quando a intensidade da racionalidade instrumental se torna exacerbada em um sistema, como ocorre no sistema de produção científica nacional, sob a influência do produtivismo acadêmico, os horizontes de seus objetivos se tornam gradualmente mais curtos. O enfoque nos resultados imediatos degrada os objetivos de longo prazo, como a formação de qualidade de novos pesquisadores, e as melhorias organizacionais do sistema de produção científica, que permitiriam a produção de uma ciência realmente impactante no futuro. Para sermos justos, em respeito a perspectiva dialógica que temos adotado durante o desenvolvimento dessa tese, um sistema totalmente baseado em racionalidade substantiva também apresentaria problemas, mas no sentido de promover a ideia de um horizonte inalcançável. Entretanto, o produtivismo acadêmico, dominante atualmente na academia, exerce uma pressão pelo imediatismo, de forma que se faz necessária uma retomada de valores mais consistentes para o desenvolvimento de uma estrutura capaz de fomentar uma ciência de maior qualidade.

Dessa forma, as percepções dos estudantes sugerem que o produtivismo acadêmico, ao exercer diferentes pressões sobre professores e estudantes, acaba

desviando seus enfoques de atividades elementares aos papéis sociais que deveriam exercer. Adicionalmente, conforme apontam Ana (2022), e Pedro (2023), apesar de cobrarem por mais publicações dos pesquisadores, os programas possuem poucas estruturas de apoio, como disciplinas ou grupos destinados ao desenvolvimento das competências necessárias para instruí-los sobre o que de fato um artigo acadêmico-científico representa para o sistema de geração de conhecimento, quais as questões éticas que devem ser respeitadas, como escolher uma boa revista, diferenças entre periódicos nacionais e internacionais, e como posicionar-se diante de pareceres questionáveis durante os processos de submissão.

9.3.5 Representações sobre as dinâmicas institucionais: programas de pós-graduação

Durante as conversas com os estudantes que aceitaram participar desta pesquisa, pudemos identificar que dinâmicas institucionais são percebidas como fatores relevantes para as representações sociais dos estudantes a respeito do produtivismo acadêmico. Os relatos evidenciaram que: as regras estabelecidas pelos programas, os processos de seleção para ingresso nos programas, as diretrizes que orientam os processos avaliativos das disciplinas, assim como, os relacionamentos interpessoais, com professores, orientadores, e colegas, além dos relacionamentos entre os professores, estão intimamente relacionados com a problemática do produtivismo acadêmico.

Para fins de clareza na exposição, dividi essa representação social em duas partes, a primeira, interpretando as percepções dos estudantes a respeito da forma como as estruturas organizacionais dos programas podem intensificar o produtivismo acadêmico; e, a segunda, interpretando as percepções dos estudantes sobre a forma como os inter-relacionamentos, com professores, orientadores, colegas, e entre professores, parecem influenciar na problemática do produtivismo acadêmico.

A importância dos programas de pós-graduação para a problemática do produtivismo decorre de serem o espaço que abriga ao menos dois grupos de agentes intimamente vinculados ao ciclo do produtivismo acadêmico, que poderíamos denominar, com base em Haro (2017), de produtores de conhecimento científico, e de consumidores¹⁵

¹⁵ Haro (2017, p.86) utiliza o termo “compradores” de conhecimento, evidenciando o papel da academia no ciclo do produtivismo por ser uma das principais instituições quando nos referimos à aquisição de

de conhecimento científico. De fato, esses grupos são majoritariamente compostos dos mesmos sujeitos, que ora exercem o papel de produtores, e ora o papel de consumidores do conhecimento científico produzido. Outro aspecto relevante, para a importância de compreendermos os olhares dos estudantes em relação aos programas de pós-graduação reside no fato de os programas serem o espaço no qual ocorre a formação de novos pesquisadores, o que influenciará a forma como a ciência nacional desenvolver-se-á no futuro.

Com base nas conversas junto aos estudantes, pudemos identificar dois aspectos que se destacaram como relevantes para essa representação social, a saber: a falta de estrutura e de recursos para o desenvolvimento de pesquisas de qualidade; e as cobranças implícitas e explícitas exercidas pelos programas por produtividade.

O primeiro aspecto que destacamos diz respeito à falta de estrutura e de recursos para que os programas ofereçam condições suficientes para que os estudantes possam realizar pesquisas de qualidade foi um aspecto mencionado por diversos estudantes. A questão da distribuição de recursos é uma questão muito importante para a investigação sobre o produtivismo acadêmico, pois reside na origem da popularização dos indicadores avaliativos de pesquisas científicas. Conforme pudemos identificar durante a revisão de literatura dessa tese, com base em Thelin (2011), o crescente interesse pelas métricas de avaliação da educação superior se iniciou no pós-Segunda Guerra Mundial, quando os EUA, reconhecendo a importância que o conhecimento científico teve durante a guerra, passam a direcionar grandes montantes de recursos, públicos e privados, para o desenvolvimento de pesquisas. Dessa forma, os indicadores avaliativos de pesquisas científicas surgem como uma forma de monitorar e orientar a distribuição desses recursos. Essa nova perspectiva a respeito da ciência gradualmente se espalhou globalmente, e está situada no cerne da problemática que gira em torno do produtivismo acadêmico.

Quando falamos da falta de recursos para os programas de pós-graduação, desde investimento em infraestrutura, passando por recursos para investimento direto em pesquisas, até bolsas para os estudantes, estamos retornando aos primórdios do fenômeno. Que apesar de remeter originalmente há muitas décadas, mantém padrões básicos semelhantes, como os indicadores adotados para monitoramento e orientação dos

acesso às bases indexadoras internacionais. Aqui preferimos utilizar o termo “consumidores”, que parece ser mais adequado à realidade nacional, na qual a maioria dos periódicos ainda é de acesso livre.

recursos com base na avaliação de pesquisas científicas, que ainda são os que surgiram àquela época, ou outros muito semelhantes, mesmo quando tratamos do sistema científico nacional. O sentimento dos estudantes quanto à disponibilidade de recursos para o desenvolvimento de pesquisas de qualidade na pós-graduação se demonstrou bastante negativo, conforme buscaremos evidenciar a seguir.

Heitor (2022) acredita que o investimento na área de educação é escasso de uma forma ampla, pois, nosso país teria dificuldade para oferecer condições de formação básica para seus cidadãos. Em seus trabalhos junto a pessoas que vivem nas periferias, afirma que existem adolescentes que nem mesmo aprenderam a ler. Para Heitor (*ibid*) a precariedade de investimentos refletiria na ciência produzida no país, em todas as áreas, desde a capacidade de desenvolvimento e produção de itens de consumo, até quanto à oferta de bolsas para que os estudantes possam manter-se na pós-graduação.

Apesar de afirmar que a universidade lhe ofereceu muitas oportunidades, Heitor (2022) defende que atualmente ainda existem muitas dificuldades para que os estudantes possam continuar estudando, como o custo das moradias próximas à universidade, as grandes filas para acesso aos serviços da universidade, a falta de bolsas de estudos, e a falta de recursos para apoio nas atividades de pesquisa. Essas deficiências acabariam influenciando diretamente a qualidade das pesquisas.

Quando falamos especificamente sobre a pós-graduação, o primeiro aspecto mencionado pelos estudantes é a falta de bolsas de estudos. Conforme menciona Anderson (2022), por não existirem bolsas de estudos para todos, são estabelecidos parâmetros que acabam acirrando a competitividade entre os estudantes. Quase sempre vinculando concessão de bolsas com publicação de artigos. Adicionalmente, os valores das bolsas seriam desatualizados e insuficientes para que os estudantes pudessem dedicar-se integralmente à pós-graduação. Mesmo oferecendo um valor baixo, considerando o esforço e o tempo que os estudantes precisam dispendir à pós-graduação, entidades de fomento como a Capes exigiriam dos estudantes que não acumulassem outras funções profissionais, uma regra que faz paralelismo com o regime de dedicação exclusiva dos professores. Entretanto, os valores das bolsas atualmente, especialmente em cidades que possuem um custo de vida mais alto, mal seriam suficientes para a subsistência dos estudantes.

Heloísa (2023), que ingressou no doutorado sem bolsa, relata que isso foi uma fonte de ansiedade por vários meses até conseguir uma bolsa de pesquisa pela fundação vinculada à universidade. Apesar do valor baixo da bolsa, Heloísa (*ibid*) considera que as cobranças de produtividade se equivalem as de um trabalho convencional, mas que encara essa situação com naturalidade. Entretanto, fica chateada com algumas resoluções vinculadas às concessões de apoio para outras atividades, como a participação em eventos. Heloísa (*ibid*) relata que após ter um trabalho aprovado em um evento no exterior, mesmo conseguindo o auxílio, não pode participar, pois existiam regras que proibiam a utilização do auxílio para pagar as passagens, permitindo somente a utilização para alimentação e estadia, uma regra que considerou sem propósito.

Conforme apresentamos no Capítulo 6, embora as iniciativas de desenvolvimento de uma forma de pensar a ciência brasileira de forma mais autônoma tenham sido frustradas pelo Estado, em relação à infraestrutura, novas universidades, novos programas, abertura de vagas, e contratação de professores, a educação superior brasileira se expandiu constantemente independente do governo de cada período. Entretanto, podemos perceber que, mesmo a expansão da infraestrutura enfrenta problemas. Os recursos disponíveis são distribuídos dentro de limites estreitos, que muitas vezes se demonstram insuficientes para oferecer condições de trabalho, formação, e para o desenvolvimento de pesquisas de qualidade. Nesse sentido, o sistema de produção científica nacional recorre à parâmetros competitivos como forma de orientar a distribuição desses recursos, predominantemente baseados em métricas de publicações de artigos.

Embora exista todo um encadeamento de entidades influenciando hierarquicamente a forma como o sistema de produção científico é organizado, podemos afirmar que muitas regras e diretrizes que existem nas pós-graduações são escolhas sobre as quais os próprios programas têm a palavra final. Vinculando-se aos ditames mais amplos pelo interesse em alcançar um melhor posicionamento nesse sistema, quase sempre visando o acesso a mais recursos econômicos.

Nesse sentido, conforme afirma Haro (2017), para alcançar um melhor posicionamento no contexto dessa figuração global se espera das entidades e dos sujeitos um determinado padrão de comportamento, orientado por resultados oriundos dos indicadores avaliativos de pesquisas científicas, especialmente relacionados às métricas

de produção de artigos, e vinculados aos indexadores pertencentes às grandes editoras internacionais. Dessa forma, os programas de pós-graduação nacionais, pelo interesse em alcançar um melhor posicionamento nesse sistema, elaboram regras e diretrizes, conduzem políticas explícitas e implícitas, que buscam conformar os sujeitos participantes ao padrão de comportamento esperado no contexto da figuração global da ciência contemporânea.

Para alcançar esses objetivos, as avaliações adotadas nos programas de pós-graduação são predominantemente regulatórias (Castrejón Díez, 1997 *apud* Contera; Leite *et al.*, 2005; Verhine; Freitas, 2012). As avaliações contemporâneas se baseiam na ideia de “*accountability*”, e procuram a partir de procedimentos punitivos e de controle, e em uma ética competitiva, garantir que professores e estudantes alcancem indicadores de rendimento mais altos, para atender aos parâmetros externos, e, conseqüentemente angariar mais recursos. Ao mesmo tempo, critérios avaliativos com enfoque na melhoria institucional, orientada à autonomia dos programas, à melhoria constante da qualidade, à pertinência social do conhecimento produzido, são deixados de lado.

Esse sistema parece ser insustentável no longo prazo, sendo indutor de um perfil de pesquisador, que, embora importante, torna-se redutor ao ignorar outras formas de pensar a ciência, a sociedade, e a vida. Outras formas de pensar que podem não ser enfoque dos agentes que participam da figuração global hodierna da ciência, conforme evidenciada por Haro (2017). Formatam-se subjetividades reificadas, que respondem a um padrão de comportamento específico, orientado pela racionalidade instrumental, voltada para alcançar um melhor posicionamento no sistema internacional, com base em indicadores baseados em métricas de produção de artigos científicos, ignorando-se a amplitude de qualidades que somente podem ser percebidas quando tomamos por base a racionalidade substantiva.

Essa estrutura, que influencia a formação dos estudantes internamente aos programas, é um reflexo da realidade mais ampla de competição entre diferentes programas e universidades, que se repete a partir de uma lógica fractal. Quando essa tendência se evidencia, permite-nos também compreender qual o tipo de ciência será privilegiado nesse contexto, e sugerir razões pelas quais a disputa entre programas tem se intensificado. Alguns estudantes identificam como esse jogo afetará o desenvolvimento de pesquisas se a tendência em direção a sobrevalorização dos indexadores internacionais

confirmar-se. A principal percepção dos estudantes é que para realizar pesquisa no nível desejado pelos periódicos internacionais, exigem-se grandes volumes de recursos, que somente poucos poderão acessar.

Rodrigo (2022) afirma que atualmente, mesmo para professores, em grande parte das instituições não existe espaço para realizar pesquisas de qualidade, pois muitas universidades não oferecem nem ao menos tempo reservado para o desenvolvimento de pesquisas, muito menos recursos. Para Rodrigo (*ibid*), a realidade dos periódicos internacionais de elite é que são necessários muitos recursos para desenvolver pesquisas que atendam aos padrões desejados. Para exemplificar, menciona o caso de publicações que ocorreram durante a pandemia de Covid19. Para chegar em revistas como a Nature, envolveram dezenas de pesquisadores, laboratórios, experimentos, grupos de controle, *etc.* Pesquisas como essas exigem grandes estruturas científicas, e quantidades astronômicas de recursos, que estão totalmente fora dos padrões científicos de pesquisas realizadas em países como o Brasil.

Embora, o exemplo mencionado por Rodrigo (2022) se situe em um extremo do sistema de produção científica, podemos pensar em diversos casos nos quais o custo da ciência é ainda mais alto, como alguns ramos da física, que podem exigir laboratórios que custam centenas de milhões de dólares. Entretanto, mesmo quando falamos das ciências humanas e sociais, percebemos que existem pesquisas que demandam muitos recursos, especialmente aquelas no campo comportamentalista, quando se utilizam de experimentos, laboratórios, e de suportes tecnológicos de alto nível. O que nos leva a questionar se não seriam essas as pesquisas que no futuro serão privilegiadas pelos periódicos que ocupam o topo dos estratos dos indicadores de avaliação científica. E, caso isso se concretize, quais serão as universidades e os programas que de fato possuirão recursos para se manterem publicando nos estratos mais altos.

A percepção de Jonas (2022) caminha no mesmo sentido, ao afirmar que o enfoque da ciência em recursos, dominante atualmente, causa desigualdades, e nem sempre é sinônimo de qualidade. Para Jonas (*ibid*), instituições com muitos recursos, desenvolvem pesquisas caras, que por terem aplicação de diversas técnicas, utilização de suportes tecnológicos, laboratórios, *etc.*, são aceitas pelos periódicos classificados nos estratos mais altos, mesmo que o objeto de pesquisa e as contribuições efetivas dessas pesquisas para o avanço do conhecimento humano sejam irrelevantes.

Quando examinamos essas tendências que se evidenciam, podemos perceber que o modelo de produção científica orientado pelo produtivismo acadêmico é um modelo que privilegiará poucos. O cenário de escassez de recursos disponíveis para a ciência em países ditos periféricos não deve tão cedo alcançar o mesmo nível dos recursos disponíveis nos países considerados centrais, de forma que serão poucas as instituições, e os pesquisadores, que serão capazes de conduzir pesquisas que atendam aos parâmetros almejados pelos agentes que dominam a figuração global da produção científica hodierna. Nesse sentido, o produtivismo acadêmico deve aumentar a desigualdade entre as instituições de ensino nacionais, pois somente algumas conseguirão manter-se competitivas nesse contexto. Embora o futuro da ciência produtivista seja um lugar reservado para poucos, o direcionamento dos programas para se adequarem, criando regras, e prospectando estudantes e professores com o perfil compatível com esse sistema de produção científica, está tornando-se uma orientação geral. A produção desenfreada de artigos sem profundidade, parece ser somente um sintoma, que reflete uma busca de inserção por meio de tentativa e erro.

O segundo aspecto que mencionamos se refere as cobranças implícitas e explícitas exercidas pelos programas por produtividade. A orientação geral dos programas é percebida pelos estudantes em diferentes momentos de suas jornadas acadêmicas, conforme buscaremos destacar a seguir, aparecendo na forma de ações isoladas, ou adjacentes à organização programática.

Conforme alguns estudantes relataram, as cobranças por produtividade por parte dos programas são percebidas como ocorrendo de formas variadas, em alguns momentos explicitamente, em outros momentos implicitamente. Algumas vezes essas cobranças são implícitas, conforme relata Pedro (2023), sobre uma semana acadêmica, na qual o programa mencionou como eventos nas vidas pessoais dos estudantes podem diminuir suas capacidades de publicar artigos, como a maternidade/paternidade, ou o exercício de outras atividades profissionais. De forma semelhante, Manuela (2023) relata que seu programa conduziu uma palestra para os estudantes com o título “publique ou pereça”, tradução literal do termo em inglês *“publish or perish”*¹⁶. No qual foi destacado como a

¹⁶ É importante destacar que nem sempre o termo *“publish or perish”* é utilizado nos artigos a partir de uma perspectiva crítica, conforme apontamos na revisão de literatura de artigos internacionais. Muitos artigos utilizam o termo a partir de uma perspectiva que poderíamos denominar como uma espécie de

queda no número de publicações por parte dos estudantes estava afetando o programa. Na mesma palestra, os estudantes também foram ensinados a atualizar o currículo lattes, ler chamadas de trabalhos, entender como realizar submissões de artigos, *etc.*, capacitações que visavam facilitar o entendimento quanto ao processo de publicação de artigos.

Em outros momentos, as cobranças se tornam parte da organização programática das pós-graduações, e passam a fazer parte das regras e das políticas dos programas, desde os processos seletivos de ingresso, passando pelas disciplinas, pelas dissertações e as teses, até as distribuições de bolsas de estudos.

Esse processo se inicia durante o processo seletivo, tanto na adoção de métricas de publicação como elemento pontuador, quanto da exigência de dominar o idioma inglês. É verdade que nem todos os programas exigem o domínio específico da língua inglesa, alguns deixam os idiomas estrangeiros à escolha dos estudantes, mas não é incomum os programas que exijam o inglês de forma mandatória, de forma que esse foi um aspecto mencionado criticamente por alguns estudantes.

Conforme menciona Heloísa (2023), quando ingressou na pós-graduação, o exame de proficiência em inglês era uma pré-exigência para participar do processo seletivo. Em outros programas, os estudantes possuem um prazo após o ingresso para comprovação de proficiência em inglês. Entretanto, conforme afirma Manuela (2023), isso gera um temor de ser excluído no programa em caso de reprovação que acompanha muitos estudantes, especialmente porque em algumas universidades existem números expressivos de estudantes que efetivamente são excluídos dos programas em função da não aprovação nos exames de proficiência. Antônio (2023) também questiona a obrigatoriedade da proficiência em inglês, afirmando tratar-se de um fator que aumenta a desigualdade na pós-graduação.

Outro processo dos programas de pós-graduação que exerceria pressão sobre os estudantes para a publicação de artigos residiria nos parâmetros para a distribuição e a manutenção de bolsas de estudos. Anderson (2022) menciona como uma forma de cobrança sobre os estudantes a vinculação da concessão de bolsas de estudos com publicações, que em casos mais extremos exigem renovação anual. Apesar de considerar

constatação da realidade do sistema de produção científica, para o qual precisam desenvolver estratégias e táticas que lhes permitam alcançar maior competitividade.

o ambiente acadêmico naturalmente competitivo, regras como a vinculação de renovação de bolsas de estudos vinculadas ao número de publicações, potencializam a competitividade entre os estudantes. Para Anderson (*ibid*), mesmo nos programas que não exigem renovação anual das bolsas de estudo, o estudante bolsista seria mais cobrado pelos programas, pois a bolsa estabeleceria um vínculo considerado como equivalente a um trabalho, por estar sendo remunerada. Entretanto, Anderson (*ibid*) afirma que essa equivalência não considera o custo de vida atual, pois a defasagem do valor baixo das bolsas não permite que os estudantes possam dedicar-se com dignidade por tantos anos exclusivamente aos estudos.

Outros dois aspectos que podem ser encontrados entre práticas em programas de pós-graduação, que pudemos tratar junto aos estudantes, foram as produções de artigos como trabalhos finais em disciplinas, e a questão da substituição das dissertações e das teses por publicações de artigos. A relação desses aspectos com o produtivismo acadêmico está relacionada com o protagonismo que os artigos têm assumido no contexto atual da ciência contemporânea, e como esse protagonismo está modificando os processos acadêmicos. Entretanto, as opiniões dos estudantes são divergentes sobre essas questões.

Conforme veremos a seguir, esses aspectos são representados pelos estudantes de duas formas distintas. Aqueles que percebem positivamente consideram que essas ações estariam suprimindo a falta de apoio institucional para o desenvolvimento de artigos. Conforme abordado por Kuhlmann Jr. (2014), a participação de outras instâncias acadêmicas no esforço para avaliar a qualidade das pesquisas produzidas, que futuramente tornar-se-ão artigos, é um aspecto que precisaria ser melhor observado pela academia. Dessa forma, a utilização das disciplinas para a produção de *papers*, e a produção de teses em forma de artigos, seria um substituto precário para a falta de apoio institucional. Por outro lado, aqueles que percebem negativamente essas ações consideram que estariam transformando os estudantes em mão de obra para a produção de artigos rasos, que teriam como propósito somente inflar as métricas de publicações dos pesquisadores. Essa segunda percepção se aproxima das críticas mais contundentes ao produtivismo, especialmente em relação ao processo fabril que tem se implementado para atender as demandas por artigos, taylorismo acadêmico (Faria, 2011; Domingues, 2014) ou fábricas de *papers* (Alcadipani, 2017). A seguir procuraremos explorar um pouco dos relatos dos estudantes sobre esses aspectos.

Alguns estudantes como Emerson (2022) e Pedro (2023) acreditam que a produção de artigos como trabalhos finais de disciplinas não é algo negativo, pois se torna uma oportunidade para otimizar a produção de artigos, atendendo as demandas da academia. Os estudantes que defendem essa perspectiva parecem acreditar que sendo inevitável a necessidade de publicar artigos, que ao menos exista um apoio institucional para tanto, mesmo que seja durante às disciplinas.

Para Emerson (2022), a produção de artigos durante as disciplinas é uma forma de aprender a realizar pesquisas, sendo um estímulo para que os estudantes possam trabalhar suas ideias coletivamente. Entretanto, reconhece que os artigos oriundos de disciplinas não possuem a mesma qualidade dos artigos oriundos de pesquisas, e que precisam ser trabalhados posteriormente, para que se tornem adequados à publicação. De forma semelhante, Pedro (2023) afirma que uma das táticas que utiliza para conseguir manter sua produtividade em número de artigos é a utilização das disciplinas para a elaboração de trabalhos. Afirma que já publicou um artigo produzido em disciplina em uma revista A1, embora também reconheça a necessidade de retrabalhar os artigos das disciplinas antes que eles possam ser publicados.

Dentre os estudantes que se posicionaram criticamente à publicação de artigos como trabalhos finais de disciplinas podemos mencionar Andressa (2022) e Ana (2023). As críticas giram em torno da dificuldade para o desenvolvimento de trabalhos de qualidade, e a falta de compreensão por parte dos professores das disciplinas.

Andressa (2022) afirma que é comum que as cobranças por artigos nos finais de disciplinas venham associadas com o pedido de que a teoria da disciplina seja vinculada ao tema da tese. Entretanto, para Andressa (*ibid*) essa questão se torna muito problemática, pois nem sempre existe adesão entre a disciplina e a temática da tese, de forma que o estudante se vê obrigado a realizar associações forçadas, somente para atender as demandas dos professores. Ademais, nem sempre seria possível argumentar com os professores sobre essas dificuldades, e os estudantes se veem constrangidos a realizar uma costura teórica que não acreditam verdadeiramente. De forma semelhante, Ana (2023) também defende que a produção de artigos em disciplinas induz os estudantes a construírem trabalhos com pouca coerência.

Portanto, podemos perceber que quanto à exigência de artigos como trabalhos finais de disciplinas existem divergências entre os estudantes. Entretanto, faz-se

necessário considerar que os estudantes que se demonstraram favoráveis a essa prática, relacionaram a produção de artigos em disciplinas como uma forma de apoio institucional, que sentiriam falta durante a pós-graduação. Dessa forma, quando as disciplinas passam a desempenhar esse papel, de apoio institucional para o desenvolvimento de artigos, acabam suprimindo uma necessidade dos estudantes, mas se desviando de suas funções formativas primordiais.

Sobre a prática de substituição das dissertações e das teses pela publicação de artigos, como forma de cumprir os requisitos para a titulação dos estudantes, recebeu maior apoio dos estudantes do que a publicação de artigos em disciplinas. Embora seja uma questão polêmica, a percepção dos estudantes que se manifestaram sobre a questão foi favorável à possibilidade de substituir a tese pela publicação de artigos, por considerarem que as dissertações e as teses não são valorizadas pela academia, tornando-se somente trabalho redobrado, pois inevitavelmente precisarão converter seus trabalhos finais em artigos. A seguir procuraremos destacar essas percepções.

Anderson (2022) defende que os programas abram a possibilidade de substituição da tese pela publicação de artigos, pois permitiria que o estudante desenvolvesse durante o curso do programa artigos voltados para aspectos específicos da tese, como revisão bibliográfica, teoria, e exame empírico, gradualmente. Para Anderson (*ibid*) a tese seria um documento muito extenso, e que depois inevitavelmente precisaria ser segmentado em artigos. Portanto, o formato de tese permitiria que os estudantes pudessem produzir artigos de qualidade, sem perder o sentido de formação da pós-graduação, atendendo as exigências do sistema acadêmico hodierno. Anderson (*ibid*) afirma que o modelo atual acaba sendo mais cruel com os estudantes, pois além da tese são cobrados por artigos, e ao desviar o enfoque da tese para produzir artigos, tanto os artigos como a tese perdem qualidade. Sobre a questão da perda do ineditismo, acredita que existe uma idealização em torno da questão do ineditismo que não corresponde à realidade, pois todos os trabalhos são construídos a partir de outros, e nunca são trabalhos encerrados, mas pontos de partida para outros trabalhos que os sucederão.

Para Ana (2023) existiriam alguns motivos para substituir o processo de produção de uma tese por artigos, inicialmente, a tese seria um trabalho muito extenso, com pouca visibilidade, que somente seria lido pelo público em geral após ser transformado em artigos. Dessa forma, a produção da tese, e posterior segmentação em artigos,

representaria trabalho redobrado para o estudante. Outro problema seria que o estudante somente poderia contar com aquela produção após a titulação, o que, considerando todo o longo processo para publicação em periódicos, pode levar um longo período. A não publicação também dificultaria o compartilhamento dos trabalhos com colegas, professores, e instituições de outros países, pela necessidade de manter o ineditismo, e pela necessidade de tradução, que no caso de uma tese, pode ter um custo altíssimo. Ana (*ibid*) acredita que em termos de qualidade do conhecimento produzido também não existiria prejuízo, pois os artigos passariam por mais processos avaliativos do que as dissertações e as teses. Adicionalmente, caso o formato fosse o de produção de artigos, as pesquisas também seriam acompanhadas pelos orientadores. De forma semelhante, Pedro (2023) afirma que o formato tradicional de produção de tese acaba gerando mais pressão sobre os estudantes, pois além do desenvolvimento da tese, são cobrados para produzir artigos paralelamente. O que geraria um excesso de carga de trabalho.

As percepções dos estudantes sobre como a organização da estrutura programática dos programas de pós-graduações incentiva o produtivismo acadêmico evidencia o que foi identificado no estudo de Haro (2017), quando afirma que agentes, como programas de pós-graduação passam a organizar suas estruturas buscando atender um perfil de comportamento desejável dentro do contexto de uma figuração global orientada pelo produtivismo acadêmico. Nesse sentido, processos, regras, políticas implícitas e explícitas, tornam-se parte de um sistema que visa selecionar estudantes com perfil compatível com um sistema de produção científica produtivista.

Ao mesmo tempo que seleciona estudantes com perfis compatíveis com o sistema de produção científica dominante, a estrutura organizacional que se conforma nos programas de pós-graduação contribui para aumentar as desigualdades sociais, rejeitando a diversidade de perfis locais, regionais, e nacionais, que poderiam agregar outras perspectivas e valores necessários ao enriquecimento da ciência.

Preservando a perspectiva dialógica que procuramos manter durante o desenvolvimento dessa tese, não defendemos aqui que o tipo de ciência construída a partir da estrutura contemporânea que tem se consolidado no âmbito internacional não é importante. As características da ciência dominante na atualidade, que se baseiam na hiperespecialização, nas técnicas instrumentais e quantitativas, representam um tipo de ciência desenvolvida a partir do que Morin (2011) denominaria de Grande Paradigma do

Ocidente (GPO). Esse paradigma dominante tem sido capaz de realizar grandes feitos, e proporcionar grandes avanços para a humanidade, entretanto, lado a lado com o progresso também caminham grandes cegueiras (Morin, 2015). O domínio técnico permitiu à humanidade dominar intempéries naturais, desenvolver a agricultura, a medicina, e tantas outras áreas essenciais; mas ao mesmo tempo passou a causar grandes danos ambientais, elaborou sistemas cruéis de exploração de pessoas, contribuiu para o desenvolvimento de armas devastadoras. Essa realidade da ciência no contexto histórico de seu desenvolvimento mais amplo, reflete-se também nas estruturas organizacionais que se conformaram para potencializar a forma específica de fazer ciência atualmente.

Poderíamos afirmar que o sistema atual de produção científica nacional tem sido capaz de desenvolver grandes pesquisas que expandem o domínio técnico, e aumentam a inserção de pesquisadores e instituições nacionais no contexto de produção científica internacional. Por outro lado, esse mesmo sistema de produção científica gera o risco de marginalização de temáticas de estudo não técnicas, de pesquisas e de autores de interesses regionais, locais e nacionais, além contribuir para aumentar desigualdades sociais internamente aos programas de pós-graduação, e entre instituições de ensino superior.

Nesse sentido, propor transformações na forma como o sistema de produção científica se organiza, não significa rejeitar os métodos contemporâneos de produzir ciência, mas repensar o sistema para que seja possível englobar outras potencialidades hoje em risco. De forma semelhante como grande parte do meio científico, diversos governos nacionais, associações e cidadãos passaram a preocupar-se com problemas causados pelas cegueiras que caminham lado a lado aos avanços da ciência dominante, que tem por base o GPO. Faz-se necessário agir para que esse mesmo paradigma não cause danos para a formação de novos pesquisadores nos programas de pós-graduação, que não poderão ser corrigidos em menos de algumas décadas de esforços.

Precisamos questionar se o único papel dos programas de pós-graduação é formar pesquisadores altamente instrumentalizados para atender uma demanda de mão de obra para um determinado formato de ciência que se fez dominante, ou se as pós-graduações também possuem outros compromissos, dos quais poderíamos mencionar alguns, como: o estudo de temáticas e autores de interesses locais, regionais, e nacionais; a formação de pensadores intelectuais que poderão assumir papéis de liderança na sociedade; a inclusão

de minorias e da diversidade no debate que permeia a construção das identidades nacionais; e o fomento de um debate transacional que permita uma globalização mais verdadeira e horizontal.

Conforme destacamos, a estrutura organizacional das universidades e dos programas de pós-graduação são capazes de reificar as subjetividades dos estudantes, selecionando-os e conformando-os dentro do perfil desejável dentro da figuração global dominante. Se desejamos escapar dessa grande armadilha, precisaríamos mudar nossa orientação desse perfil planejador, e buscar adotar outros modelos de seres humanos, como sugerem Morin (2012), a partir da ideia de *homo complexus*, e Guerreiro Ramos (1984), a partir da ideia de homem parentético. Respectivamente, posicionando-se a favor de uma religação de saberes e dimensões humanas, *homo consumans, ludens*, ao *homo sapiens-demens*. Ou seja, sem rejeitar o lado racional e irracional dos seres humanos, mas buscando religar essas dimensões com outras que têm sido marginalizadas pela ciência contemporânea. E, defendendo o desenvolvimento de sujeitos com autonomia reflexiva, capazes de questionar os propósitos e os objetivos da educação e da ciência, assim como seus próprios papéis quanto estudante, para que a universidade seja capaz de formar sujeitos com protagonismo social, que lhes permita contribuir para mudanças positivas na sociedade.

Para tanto, faz-se necessário também mudanças em práticas que já estão se consolidando em programas de pós-graduação, que desviam o enfoque da academia de uma perspectiva formativa integral. Entretanto, essas mudanças não podem ser somente tomadas como medida formal, burocracia e/ou tradicionalismo, aumentando a carga de trabalho dos estudantes, é necessária uma verdadeira revalorização das disciplinas, das dissertações, das teses, e de outros aspectos acadêmicos que têm sido lentamente conformados por um sistema científico produtivista. Precisam ser parte de uma revalorização real desses aspectos acadêmicos, para que possam fazer frente à hiper valorização dos artigos, de uma forma que façam sentido dentro da estrutura organizacional dos programas, e que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento da ciência nacional.

9.3.6 Representações sobre as dinâmicas institucionais: inter-relacionamentos

Conforme definimos na seção anterior, para fins de clareza, dividimos a representação social em duas partes: a primeira, trazendo a percepção dos estudantes quanto à estrutura organizacional dos programas de pós-graduação; e, a segunda, procurando interpretar como os estudantes percebem a influência do produtivismo acadêmico em relação aos inter-relacionamentos com orientadores, colegas, e entre professores. Nessa seção buscaremos explorar a segunda parte dessa representação social.

Quando nos referimos às dinâmicas institucionais, consideramos que essas transformações não ocorrem em um vácuo, mas a partir de pressões externas. Nesse contexto, um dos principais agentes nacionais é a Capes, por ser uma entidade envolvida em diversos processos avaliativos e na distribuição de recursos relacionados à educação superior, exercendo assim grande influência sobre o sistema de produção científica nacional. Entretanto, podemos afirmar que a própria Capes também está sujeita a forças externas, como pressões governamentais, interesses geopolíticos internacionais, e a estrutura dominante de produção científica, na qual as grandes editoras vinculadas a países ditos centrais ocupam papel de destaque.

A pressão externa desses agentes é exercida predominantemente por meio da geração de dados sobre programas, periódicos, publicações, pesquisadores, e universidades, que são utilizados para alimentar rankings, e orientar distribuição de recursos. Essa estrutura se agiganta frente às universidades brasileiras mediante os poderes geopolíticos envolvidos, e do montante de recursos financeiros que movimentam. Entretanto, na outra ponta dessa estrutura estão as pessoas que participam da estrutura de produção científica, professores, estudantes, gestores educacionais, *etc.*, cuja capacidade de afetar o sistema não pode ser menosprezada.

Dessa forma, poderíamos afirmar que as estruturas organizacionais e programáticas das pós-graduações dependem das inter-relações entre os sujeitos que integram os programas e o modelo externo que busca impor-se. E que os sujeitos que integram os programas podem potencializar ou mitigar os efeitos do produtivismo acadêmico, de acordo com seus posicionamentos e ações diante do contexto que se estabelece. Portanto, sem ignorar a relação de poder desigual que se estabelece, podemos considerar que as características do sistema de avaliação existente nos programas de pós-graduação inevitavelmente dependem das inter-relações entre os sujeitos que participam

da construção dos programas. O sentimento de que essas inter-relações impactam diretamente no produtivismo acadêmico esteve presente nos relatos dos estudantes que participaram da pesquisa.

Conforme abordamos anteriormente, o sistema de avaliação nas pós-graduações pode ser considerado como predominantemente regulatório, e possui como características principais: interesse técnico, racionalidade instrumental, enfoque quantitativo, *accountability*, indicadores de rendimento, avaliação com critérios punitivos e de controle, baseado em ética competitiva, de caráter retroativo e pontual (Castrejón Diez, 1997 *apud* Contera; Leite *et al.*, 2005; Verhine; Freitas, 2012). Outra característica importante dos sistemas regulatórios é que são orientados por cobranças externas às instituições, que passam a ser reproduzidas internamente para atender essas demandas. O sistema avaliativo produtivista se enquadra em todas essas características.

Verhine e Freitas (2012) defendem a complementariedade entre os modelos de avaliação centrado na regulação e centrado na melhoria institucional. Entretanto, o que se percebe é que no sistema produtivista existe um grande desequilíbrio para o lado da regulação. E sem o enfoque na melhoria institucional ficam prejudicados os processos que poderiam contribuir para a melhoria qualitativa dos programas, que perpassa a qualidade das pesquisas, a colaboração entre os sujeitos, o papel social das universidades, etc. O enfoque na melhoria institucional é uma abordagem orientada para o interior das instituições, e, portanto, trata-se do aspecto no qual os professores e os estudantes podem efetivamente proporcionar maiores transformações.

Nesse sentido, o que procuraremos evidenciar nos depoimentos a seguir é a necessidade e a importância de fomentar-se as características avaliativas democráticas e voltadas para a melhoria institucional a partir dos inter-relacionamentos, o que permitiria influenciar a construção das avaliações internas aos programas de pós-graduação.

O primeiro subtema que identificamos nas conversas com os estudantes diz respeito aos inter-relacionamentos entre estudantes, especialmente quanto suas percepções sobre a competitividade e a colaboração nos programas de pós-graduação. De uma forma geral, os estudantes afirmaram sentir que existe pouca colaboração com os colegas, predominando a competitividade, cenário que seria potencializado pelo contexto do produtivismo acadêmico.

Carlos (2022) acredita que a competitividade entre os estudantes está vinculada ao desejo de progresso na carreira docente. Sua percepção é de que os estudantes que já exercem alguma atividade de docência possuem atitudes mais competitivas do que os demais colegas, pois estão mais envolvidos com o jogo do sistema de produção científica. Entretanto, Carlos (*ibid*) afirma que durante a pandemia de Covid-19 sentiu que a competitividade teria diminuído, e a colaboração entre os estudantes aumentado, situação que atribuiu às adversidades que surgiram durante a pandemia, que tornou os estudantes mais solidários uns aos outros.

Emerson (2022) percebe a academia como um ambiente fortemente individualista, afirmando ser muito difícil construir parcerias com outros colegas. Sobre quais razões estariam nas origens das barreiras para a construção dessas parcerias, apontou como possíveis motivos: a dificuldade de estabelecer afinidade de interesses e temáticas em comum; e os ciclos de produção dos estudantes com seus orientadores, e com professores nas disciplinas. Esses aspectos dificultariam o desenvolvimento de parcerias entre estudantes.

Para Jonas (2022), apesar de afirmar não ter presenciado diretamente alguma experiência negativa que poderia ser atribuída à competitividade ou ao individualismo, relata que seu sentimento a respeito da academia era de que ali predominava um clima hostil. Em especial, relata o sentimento da necessidade de esconder suas ideias dos outros colegas, como algo que permeava as relações. Jonas (*ibid*) afirma que apesar de tentar ignorar esses sentimentos, essas formas de pensar, com o passar do tempo foi aos poucos contaminando-se com a atmosfera, e passou a tornar-se menos. De forma semelhante, Andressa (2022) afirmou que existiria entre os colegas uma forma de competitividade velada. Apesar de acreditar na possibilidade de construção de parcerias sinceras e de cooperação real entre os colegas, seu sentimento era de que muitas vezes as parcerias ocorreriam por interesses, ou seja, de forma não espontânea, mas com base na expectativa de uma contrapartida por parte de outrem.

Esses primeiros relatos destacam principalmente que, a partir das perspectivas desses estudantes, o clima nos programas de pós-graduação não é percebido positivamente quando o assunto é a produção acadêmica. Na fala dos estudantes, o sentimento de competitividade aparece associado a aspectos como: o desejo de ser bem-sucedido na carreira docente, a proteção de ideias que podem render artigos, e a falta de

tempo para desenvolver trabalhos com outros colegas. De uma forma geral, podemos relacionar essas percepções diretamente às características de um sistema avaliativo regulatório, especialmente no que diz respeito à ética competitiva, e a cobrança por rendimento, que permeiam o sistema avaliativo dominante.

A percepção dos estudantes também evidencia que a leitura dos estudantes do campo ainda se aproxima da concepção instrumental identificada em Bourdieu (2013) e Haro (2017), na qual os agentes aparecem orientando-se em busca de seus interesses mais imediatos, o que dificultaria a construção de relações mais substantivas (Guerreiro Ramos, 1984). Percebe-se que existem diferentes tipos de capital em jogo, com destaque para o capital universitário, que rege as relações de poder nas universidades, e pode ser identificado no domínio exercido sobre os estudantes em seus ciclos de produção de *papers*, no qual a produção com professores de disciplinas e com orientadores recebe prioridade em relação às parcerias com colegas estudantes. Muito embora, capitais convertidos na moeda corrente do sistema produtivista, a produção de *papers*. Essas inter-relações, dominadas pela racionalidade instrumental, impedem que outros modelos de natureza humana, que fossem favorecidos pela racionalidade substantiva, como o homem parentético e o *homo complexus*, possam emergir.

Foram poucos os estudantes que relataram conseguir manter uma relação de produção científica com outros colegas de forma consistente. Podemos citar o relato de Heloísa (2023), que possui um ritmo muito forte de produções, e que além da produção junto à orientadora, à fundação de pesquisa que lhe concede bolsa, ainda conseguiu criar parcerias de longo prazo com algumas colegas. E o relato de Antônio (2023) que formou um grupo voltado para a produção de artigos com colegas, como uma estratégia de sobrevivência ao sistema produtivista. Entretanto, em ambos os casos a motivação parece estar relacionada às exigências da carreira docente por maior rendimento dos estudantes.

Adentrando às motivações pelas quais o produtivismo geraria esse clima hostil entre os estudantes, Anderson (*ibid*) acredita as exigências do sistema de produção científica seriam principalmente voltadas para os professores-pesquisadores. Entretanto, ocorreria uma transposição dessa cobrança para os estudantes de pós-graduação. Ana (2023) compara a experiência durante sua pós-graduação com a experiência que teve durante o doutorado sanduíche, afirmando que, embora os brasileiros sejam reconhecidos como um povo de fácil socialização, quando se trata de cooperação para o

desenvolvimento de atividades produtivas, inovação, pesquisas, estaríamos muito aquém do que é praticado em outros países. Dessa forma, Ana (*ibid*) atribuiu a dificuldade para a construção de parcerias às fissuras que existiriam dentro do programa, especialmente entre os docentes, que acabariam influenciando os inter-relacionamentos de estudantes.

O que é possível perceber desses primeiros relatos é que as influências do produtivismo acadêmico parecem estar intensificando o clima de hostilidade e de competitividade entre os estudantes. Ademais, os entraves que surgem a partir dos inter-relacionamentos pessoais, acabam potencializando esses desafios. A influência do produtivismo acadêmico sobre a estrutura organizacional dos programas tem causado transformações, no sentido de conformar uma estrutura que reifica e seleciona estudantes com base em um perfil desejado de acordo com a figuração global da ciência contemporânea (Haro, 2017). Entretanto, o que parte dos estudantes com os quais conversamos acreditam é que a estrutura organizacional dos programas também tem se tornado uma forma de transpor as pressões produtivistas do sistema de produção científica dos docentes para os discentes. Por sua vez, essas transformações não podem ser atribuídas integralmente ao sistema de produção científica dominante, pois grande parte da sua composição é informal, e ocorre por meio das dinâmicas institucionais baseadas nos inter-relacionamentos dos sujeitos que integram esse sistema. Nesse sentido, a estrutura organizacional das pós-graduações no contexto do produtivismo acadêmico pode estar agindo no sentido de instrumentalizar os estudantes, transformando-os em uma espécie de “mão de obra” qualificada, por meio da transferência de parte dessa carga.

Conforme pudemos identificar na seção anterior, práticas como a cobrança por artigos como avaliações nas disciplinas, que geram produtos científicos rasos, e que muitas vezes aparecem como mandatórias, são muito comuns. Essas práticas são informais pois não são estabelecidas pelos agentes que exercem pressões externas sobre os programas, mas criadas internamente, como uma reação a essas pressões. Dessa forma, disciplinas, orientações, e outras atividades acadêmicas, podem perder seu caráter formativo, e passar a ser um caminho para aumentar a produtividade de artigos científicos dos programas. Ademais, não se pode ignorar a existência de uma relação de dominação que se estabelece entre docentes e estudantes, que cria barreiras para que os estudantes desenvolvam vínculos fora de seus grupos, seja com outros estudantes, ou até mesmo professores de outros grupos, pois a disponibilidade do tempo dos estudantes na pós-

graduação é vista como um recurso escasso, que não pode ser compartilhado de bom grado.

Essas considerações nos conduzem ao segundo subtema que identificamos nessa representação social, que diz respeito à forma como os estudantes percebem os inter-relacionamentos entre os docentes, e como as externalidades desses inter-relacionamentos afetariam suas trajetórias acadêmicas enquanto estudantes.

A percepção geral dos estudantes sobre os inter-relacionamentos entre os docentes é de que existiriam muitas fissuras entre grupos e professores internamente aos programas, e entre diferentes programas, e áreas. A percepção de que a divisão entre os docentes afetaria negativamente a qualidade da formação dos estudantes foi compartilhada por diversos estudantes.

Heitor (2022) afirmou acreditar que para progredir dentro da academia seria importante pertencer a algum grupo, encarando com naturalidade existir um certo protecionismo entre aqueles que pertencem a um mesmo grupo acadêmico. Para Heitor (*ibid*), tratar-se-ia de algo da natureza humana, assim como o individualismo. Entretanto, seria possível mitigar os efeitos negativos trabalhando outras formas de pensar, como a colaboração, que também seria um aspecto inerente à natureza humana.

Jonas (2022) afirma ter presenciado muitas divisões internas ao programa de pós-graduação no qual estudava, ponderando que essas divisões eram transpostas para os estudantes. Essas divisões afetavam até mesmo a qualidade das disciplinas, pois existiria segregação de estudantes por parte de professores, com base no grupo ao qual os estudantes estariam vinculados. De forma semelhante, Manuela (2023) afirma perceber os grupos dentro do programa como muito fechados em suas próprias abordagens, que faltaria a vontade de criar diálogos, e que em alguns casos existiria intolerância em relação às diferentes formas de pensamento acadêmico. Para Manuela (*ibid*), a academia seria um espaço no qual predominam muitas vaidades, e que a divisão dos programas em grupos fechados, ou “gangues”, termo que relata ter sido utilizado por um professor, não contribui para a construção de pontes.

Dessa forma, enquanto a estrutura organizacional da pós-graduação age no sentido de conformar e selecionar estudantes com perfil desejável ao contexto do produtivismo acadêmico, os inter-relacionamentos se tornam catalizadores dos efeitos negativos desse

sistema de produção científica. A falta de diálogo no interior da instituição acadêmica, que afeta áreas, programas, docentes, linhas de pensamento científico, poderia ser comparada analogamente à situação de “guerra de todos contra todos”, percebida por Hobbes nas guerras civis religiosas europeias, durante a Idade Média (Koselleck, 1997, p. 27), na qual o desejo de cada doutrina de impor-se umas sobre as outras impedia a construção de diálogos. A fragmentação no interior da academia geraria fragilização ao fomentar um clima hostil e individualista, permitindo que uma lógica avaliativa regulatória externa se imponha sobre os programas de pós-graduação. Para que seja possível alguma forma de resistência às pressões externas, é necessário que exista diálogo. E para que exista diálogo é preciso que existam aspectos que possam tornar-se pontes para a construção de uma universidade orientada para o bem comum.

Entretanto, não parece ser possível a construção de pontes quando tratamos as diferentes formas de pensar a ciência como sistemas fechados, para existir diálogo é necessária a constante abertura ao diferente. Morin (2011) adota os diferentes graus de abertura de sistemas de ideias como uma forma de distingui-los, colocando a teoria, sistema de ideias tipicamente pertencente ao pensamento científico como um sistema aberto, em contraste com outros sistemas de ideias como as doutrinas que seriam sistemas fechados. Portanto, faz-se necessário questionar se a falta de diálogo entre as diferentes formas de pensamento científico não estaria corrompendo princípios basilares da ciência como a necessidade de abertura inerente aos sistemas de ideias propriamente científicos, e passando a tratá-los como doutrinas.

Nesse sentido, quando tratamos da problemática do produtivismo acadêmico e seus efeitos sobre os pós-graduandos, independente das diferentes formas de pensar a ciência, poderíamos partir do princípio de que devemos resguardar o caráter formativo das pós-graduações para construir pontes, uma vez que o caráter dessa formação influencia diretamente o tipo de ciência que teremos no futuro. Para tanto, acredito que seria necessário que as pressões produtivistas não fossem transpostas para os estudantes. Mesmo que o sistema avaliativo externo possua um caráter fortemente regulatório, seria necessário um esforço por parte de programas e docentes para que seus processos avaliativos internos ocorressem de forma mais democrática, criando uma composição mais equilibrada entre a tendência de uma avaliação externa voltada para a regulação, e

o desejo de uma avaliação mais democrática e focada na melhoria institucional (Contera, 2002; Verhine; Freitas, 2012).

Mesmo quando consideramos que as pós-graduações são pressionadas por produtividade, faz-se necessário questionar quais os efeitos de longo prazo da adoção de medidas produtivistas em detrimento do enfoque na formação em sentido amplo de futuros pesquisadores. Alguns estudantes observaram que transpor as pressões do produtivismo para os estudantes, além dos malefícios diretamente percebidos, também poderia não ser suficiente para aumentar a produtividade dos programas no longo prazo. Ao contrário, apontam o produtivismo como um inimigo da produtividade dos programas de pós-graduação.

Para Anderson (2022), o produtivismo direcionaria as atividades dos programas para a produção de artigos, mas para a produção de artigos rasos, o que conduziria rapidamente a um esgotamento do conteúdo, tornando cada vez mais difícil manter a produtividade e a qualidade dos artigos elaborados. Por outro lado, caso o enfoque dos programas fosse orientado para o desenvolvimento de pesquisas sólidas, a produção de artigos de qualidade seria uma consequência natural, pois são as pesquisas que constroem o embasamento, e alimentam de conteúdo relevante, os artigos. Dessa forma, Anderson (*ibid*) acredita que para que os programas tenham condições de alcançar altos níveis de produtividade, seria necessária uma mudança na forma de pensar, focando na estruturação de projetos de pesquisa, que possam ser trabalhados de forma aprofundada e colaborativa no longo prazo. O produtivismo, por outro lado, seria a busca de uma solução imediatista, que toma o artigo como um elemento independente, desconsiderando que o artigo deve ser somente o produto de todo um processo de desenvolvimento de pesquisa que o antecede.

Entretanto, Anderson (2022) afirma que para modificar essa realidade é pouco o que os estudantes poderiam fazer, pois quando tratamos de reestruturação dos programas, estamos referindo-nos a processos de longo prazo, que somente os docentes poderiam implementar. A jornada dos estudantes na pós-graduação é muito curta, e ocorreria em uma situação de vulnerabilidade, pois dependeria da aprovação em disciplinas, do desenvolvimento de suas pesquisas de dissertação ou de tese, entre outras atividades, para conseguirem titular. Portanto, acredita que seriam os docentes que precisariam encabeçar essa luta, pois teriam condições de estabelecer programas de pesquisas sólidos, de liderar

pesquisas de longo prazo, e lutar por transformações concretas nos programas de pós-graduação.

De forma semelhante, Ana (2023) lamenta não ter conseguido criar mais vínculos com colegas durante a pós-graduação. Apesar de ter se dedicado muito ao seu doutorado, seja durante as disciplinas, para a produção de artigos, e para sua tese, afirma que a sobrecarga de trabalho, e a forma como a pós-graduação é organizada, dificultam a criação de laços com outros colegas. Ana (*ibid.*) acredita que isso é um aspecto muito negativo, pois dentre seus colegas estão muitos futuros pesquisadores, com os quais teria muito em comum para trocar, e que poderiam no futuro representar conexões importantes. Entretanto, a estrutura das pós-graduações no contexto do produtivismo acabaria pressionando os estudantes para o cumprimento de tarefas e metas, tornando difícil a criação de vínculos entre as pessoas.

O último subtema que identificamos para essa seção foram os inter-relacionamentos de estudantes com seus orientadores, que em geral são as figuras mais presentes durante a jornada acadêmica dos pós-graduandos, e que exercem grande influência em suas formações. Em geral, os relatos dos estudantes sobre os inter-relacionamentos entre orientadores e orientandos oscilaram entre experiências muito positivas até experiências muito negativas. Conforme procuraremos apresentar a seguir.

Inicialmente vamos destacar as experiências negativas. O relato de Jonas (2022) se demonstrou bastante relevante, trazendo uma experiência que se deteriorou durante a pós-graduação, transformação que associa em parte ao produtivismo acadêmico. Jonas (*ibid*) desde a graduação possuía muito interesse no campo da pesquisa, e, por isso, mantinha um canal no Youtube voltado para a popularização científica. A dedicação de Jonas (*ibid*) ao seu canal acabou chamando atenção do seu futuro orientador, que lhe convidou para participar do processo seletivo de mestrado. O estudante concluiu o mestrado e iniciou o doutorado com o mesmo orientador, entretanto, relata que durante o doutorado seus interesses por temas de pesquisa se diversificaram, e que para além das atividades no doutorado passou a estabelecer outras parcerias, inclusive com estudantes e professores estrangeiros.

Para Jonas (2022), a diversificação dos seus interesses e as parcerias com outros pesquisadores não foi bem aceita pelo orientador, que esperava do estudante dedicação integral às atividades que desenvolviam juntos, o que levou ao rompimento da relação e

ao abandono do doutorado. Conforme foi apontado anteriormente, em muitas situações, o produtivismo acadêmico torna difícil a concretização de parcerias com colegas ou professores de fora do grupo ao qual o estudante está vinculado, pois o tempo do estudante na pós-graduação parece ser entendido como um recurso escasso. Na situação de Jonas (*ibid*), a percepção do estudante é que ao buscar desenvolver outras parcerias que diminuam o tempo que possuía disponível para seu orientador a relação acabou deteriorando-se, levando a um brusco rompimento.

Em uma situação quase oposta, mas não menos prejudicial para a formação do pós-graduando, Samuel (2023) afirma que sua relação com o orientador do doutorado tem sido de grande distanciamento, e que desejava ter mais oportunidades de trabalhar em conjunto com seu orientador. Durante o doutorado, afirma que conseguiu publicar alguns trabalhos com seu orientador, mas que foi sua iniciativa propor as parcerias para a escrita de trabalhos. Entretanto, afirma que seu orientador nem mesmo tem acompanhado o desenvolvimento de sua tese adequadamente, o que lhe deixa bastante perdido em relação aos caminhos a trilhar.

Apesar de estar em um programa nota 7 da Capes, e seu orientador ser altamente produtivo, o que pode ser uma das razões para o distanciamento, Samuel (2023) afirma não ser cobrado pelo programa por publicações, o que parece gerar no estudante um sentimento de abandono, desvalorização e incompletude em sua formação. O que se percebe é que, enquanto no relato anterior o produtivismo gerou uma relação de exploração, nesse segundo relato gera uma relação de distanciamento. Entretanto, ambos os efeitos são nocivos para a formação dos estudantes.

O último relato que destacamos em relação aos aspectos negativos identificados durante o processo de orientação é o de Miguel (2023), que frequentou uma universidade europeia durante o mestrado. Conforme seu relato, a universidade que estudava não possuía um caráter de cobrar pesquisas de estudantes, ao contrário, o que importava eram as notas das disciplinas. Entretanto, essa característica escolar também vinha acompanhada de forte hierarquia e distanciamento entre estudantes e professores, somada a problemas de xenofobismo. Adicionalmente, sua orientadora, diferente dos outros professores em geral, possuía uma ativa carreira internacional, pressionando-o a publicar muitos artigos. Dessa forma, a relação que se estabeleceu, conforme percebida por Miguel (*ibid*), foi de dominação, que o estudante classificou como uma forma de sequestro de

subjetividade, impedindo que ele desenvolvesse vínculos com outros professores e estudantes.

A situação relatada por Miguel (2023) evidencia dois aspectos importantes, em primeiro lugar, reforça a ideia de que no jogo produtivista, exercido pela sua orientadora, o tempo dos estudantes é visto como um recurso escasso, não compartilhável, a ser utilizado para aumentar a produtividade; em segundo lugar, que afastar-se totalmente da pesquisa, criando-se um regime escolar, focado no ensino, também não é uma solução para o problema das pós-graduações, pois gera outros efeitos nocivos, como a verticalização radical dos inter-relacionamentos.

Nesse sentido, o que podemos depreender dessa situação é que se buscamos uma solução para mitigar o produtivismo acadêmico possivelmente não a encontraremos em soluções simplificadoras. Mesmo que de forma adjacente ao caráter escolar da instituição em questão possam existir motivações positivas, como a valorização do ensino. Ao reduzir a pós-graduação a essa característica específica, aquilo que se desejava fomentar, quiçá o caráter formativo, acaba gerando o efeito inverso, pois não fortalece os estudantes como sujeitos autônomos, mas impõe uma relação hierárquica verticalizada, impedindo o desenvolvimento de habilidades colaborativas, dialógicas, criativas, *etc.*, características fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes para que possam exercer protagonismo social, permitindo-lhes realizar transformações positivas na sociedade.

De outro lado, pudemos também identificar estudantes que relataram suas experiências com a orientação como muito positivas. Emerson (2022) acredita que teve sorte em relação aos orientadores, que sempre demonstraram compreender seu momento de vida. Afirma que outros colegas não tiveram a mesma sorte, mas que em relação à sua situação, por ser um estudante mais velho que os pós-graduandos em geral, sempre contou com orientadores compreensivos, que não lhe pressionaram para publicar artigos, e contribuíram muito para sua formação.

Anderson (2022) defende a importância de o orientador agir como líder, tomando a frente nas pesquisas dos núcleos, e permitindo a contribuição dos orientandos. O que seria uma situação diferente da participação como coautores nas pesquisas dos estudantes, pois nesses casos seriam os estudantes que estariam de fato executando as pesquisas. De forma semelhante, Ana (2023) relata a importância que seu orientador durante o mestrado teve em sua formação, com quem desenvolveu um forte vínculo, por ser um pesquisador

muito proativo, que com seu jeito extrovertido de liderar conseguia unir seus orientandos em torno dos projetos, sem deixar de lado as partes sérias necessárias ao desenvolvimento das pesquisas.

Pedro (2023) afirma que a descoberta de muitas afinidades com a orientadora permitiu o desenvolvimento de uma relação de longo prazo, e por consequência a construção de uma base teórica sólida, que lhe permite ter mais confiança no momento de desenvolver seus trabalhos. Adicionalmente sua orientadora lhe auxilia em outras atividades importantes para sua carreira docente, como a seleção de periódicos para publicações, a participação em eventos, convites para colaboração em trabalhos coletivos, entre outras atividades que lhe ajudam a construir seu currículo acadêmico.

De forma semelhante, Heloísa (2023) relata a importância que sua orientadora e outras professoras próximas têm exercido em sua vida acadêmica e pessoal. Relata que quando chegou ao doutorado não conseguiu uma bolsa de estudos, e que foram essas professoras que lhe auxiliaram nesse momento, o que lhe permitiu conseguir uma bolsa e prosseguir com seus estudos.

Heloísa (2023) afirma que sua orientadora lhe cobra bastante por produtividade, mas que considera esse aspecto positivo, pois se trata de seu interesse. Entretanto, afirma que esse interesse foi colocado de forma explícita para a orientadora, que conversa constantemente com seus orientandos procurando compreender seus objetivos e momentos de vida, adaptando sua orientação ao contexto de cada estudante. Dessa forma, a cobrança por produtividade seria uma escolha da própria estudante, e não uma imposição da orientadora. Adicionalmente, a orientadora também ofereceria muito apoio na parte de gestão da carreira da estudante.

Por fim, Manuela (2023) relata que em seu grupo de pesquisa os orientandos realizam uma parte de uma pesquisa maior liderada pelo seu orientador. Entretanto, tem uma visão positiva sobre essa forma de organizar o núcleo, pois sentir-se-ia incluída em uma pesquisa de maior espectro, podendo dialogar com outros colegas, sem deixar de lado sua formação como pesquisadora.

O que podemos perceber nos relatos dos estudantes cujas percepções sobre a orientação foram positivas é que a orientação de qualidade não segue uma fórmula única, mas depende de uma série de fatores, especialmente a construção de um diálogo entre

orientador e orientando, no qual as expectativas e os objetivos são alinhados, de forma que o processo de orientação seja positivo para ambos. Também existe um pouco de uma afinidade natural, que talvez não possa ser construída.

Faz-se necessário que os perfis dos estudantes sejam compreendidos. Existem estudantes que são mais autônomos, outros desejam maior direcionamento, e, ao que parece, não existe para esse aspecto uma forma que seja correta e outra errada. O importante é que essa relação seja construída de forma horizontal, com o reconhecimento de que os estudantes possuem subjetividades próprias que precisam ser respeitadas, pois o tempo dedicado à pós-graduação representa uma fração expressiva da vida de grande parte dos estudantes, alguns ainda muito jovens. Dessa forma, os orientadores por terem muito mais experiência, tanto profissional quanto de vida, possuem uma responsabilidade maior quanto ao papel acadêmico que estão exercendo e suas influências sobre os orientandos.

Conforme tratamos no Capítulo 4, faz-se necessário buscar formas de superar o desafio de promover uma formação que não fique restrita às concepções mais instrumentais de natureza humana, a partir de uma concepção abrangente de ser humano. Morin (2012) destaca a importância de compreender as diversas dimensões que nos coabitam, *homo ludens*, *homo consumans*, entre outras, sem deixar de lado a faceta *homo sapiens*, mas compreendendo que quando consideramos a racionalidade de modo estrito geramos por vezes o efeito inverso de seus propósitos iniciais, “*homo* demasiado *sapiens* torna-se, *ipso facto*, *homo demens*” (Morin, 2012, p. 119). De forma semelhante, Guerreiro Ramos (1984) destaca o homem parentético, como uma pessoa capaz de suportar a tensão necessária entre o social e a autonomia individual, rejeitando uma concepção sociomórfica de sociedade. Portanto, os inter-relacionamentos precisam ser construídos com maior horizontalidade, pois a autonomia não reside em nenhum sistema específico de ideias, mas na possibilidade de exercitar a capacidade de reflexão, reconhecer as diferentes facetas humanas que nos permeiam, e essas características somente podem ocorrer em ambientes no qual existe diálogo legítimo.

Precisamos considerar que no contexto de um sistema acadêmico-científico dominado pelo produtivismo, são as pessoas em seus inter-relacionamentos que podem fazer a diferença, criando um ambiente mais construtivo e democrático, voltado para a melhoria institucional, para o desenvolvimento do caráter e da intelectualidade, para o

fortalecimento de vínculos saudáveis. Pois as relações substantivas não dependem exclusivamente da forma como o sistema em geral se conforma, mas daquilo que promovemos a partir dos nossos inter-relacionamentos, ao colocar a importância da experiência vivida como aspecto tão importante para a formação dos estudantes quanto os aspectos profissionais.

De fato, quando consideramos a amplitude da estrutura do sistema de produção científica, no qual existem grandes interesses geopolíticos em jogo, poderosos agentes com acesso a volumes gigantescos de recursos financeiros, talvez seja difícil para pessoas individualmente afetarem expressivamente esse sistema. Dessa forma, acredito que quando falamos da importância das ações das pessoas individualmente, da necessidade de resguardar o sentido formativo das pós-graduações, não estamos afirmando que as pessoas individualmente conseguirão transformar o sistema de produção científica de forma ampla, mas que podem em seus inter-relacionamentos manter sua integridade quanto aos princípios formativos, e o verdadeiro desejo de construção de avaliações mais democráticas e voltadas para a melhoria institucional.

De acordo com Verhine e Freitas (2012), a avaliação voltada para a melhoria institucional depende da ação de agentes internos às organizações, ou seja, trata-se basicamente da autoavaliação das instituições. Necessita da construção dialógica de pressupostos que vão embasar a melhoria das instituições de forma duradoura, vinculada às características singulares daquela comunidade na qual se insere, e dependente do comprometimento de seus membros com esses objetivos. Ademais, a avaliação centrada na melhoria institucional se contrapõe às avaliações de caráter regulatório, que normalmente têm origem externas às instituições, alinhadas aos objetivos de um mercado educacional globalizado.

Dessa forma, quando abandonamos o esforço para o desenvolvimento de uma autoavaliação realmente voltada para a melhoria institucional, para a criação de um ambiente propício à formação dos estudantes em sentido amplo, para a valorização da intelectualidade, para o desenvolvimento de sujeitos que serão capazes de exercer protagonismo social no futuro, seja dentro ou fora da academia, estamos perdendo a verdadeira natureza formativa das avaliações. Ao substituir-se os princípios democráticos da avaliação voltada para a melhoria institucional, pelos critérios cobrados pelas avaliações externas de caráter regulatório, estamos suprimindo a singularidade dos programas, anulando suas potencialidades, e instrumentalizando os estudantes.

A avaliação centrada na melhoria institucional também parece ter muita adesão às características do homem parentético (Guerreiro Ramos, 1989; 2022), e do *homo complexus* (Morin, 20212), pois seu enfoque formativo tem como objetivo desenvolvimentos mais amplos dos sujeitos, buscando fortalecer nos estudantes a capacidade de pensar de forma autônoma, e a intelectualidade. Para tanto, a conformação instrumental dos estudantes, transformando-os em simples produtores especializados de artigos é insuficiente. Faz-se necessária uma formação que extrapole as necessidades imediatas por produtividade, que reconheça as diferentes dimensões humanas, que lhes desenvolva a cidadania, para que possam ocupar posições a partir das quais possam realizar transformações positivas na sociedade.

Para que os programas de pós-graduação alcancem esses objetivos formativos, o papel dos orientadores é fundamental, pois são eles que exercem maior influência sobre os estudantes. Entretanto, também são importantes os inter-relacionamentos dos professores internamente aos programas, pois as físuras internas, e os antagonismos, impedem a construção de pontes, que são necessárias para que possam ser implementadas autoavaliações que possuam efetivamente as características democráticas e o enfoque na melhoria institucional.

Por fim, é importante ressaltar que o espaço das pós-graduações precisa ser valorizado para além de um local onde os estudantes vão para adquirir habilidades instrumentais relacionadas à produção de artigos científicos. O espaço das pós-graduações precisa ser considerado como parte integrante de uma vida cidadã mais ampla, na qual conhecemos pessoas, criamos vínculos, e promovemos formas de pensar o mundo e a sociedade positivamente. O tempo dos estudantes nas pós-graduações precisa também dessas delimitações, permitindo um convívio mais amplo com seus pares e com as comunidades nas quais estão integrados. É necessário considerar que os diversos anos dedicados aos estudos na pós-graduação representam um tempo expressivo das vidas dos estudantes, e, portanto, independente das pressões externas que se impõem sobre os programas, as dimensões mais amplas da vida humana e cidadã não podem ser suprimidas em prol de objetivos imediatistas e instrumentais. Embora sejam também importantes, devem coexistir em diálogo com dimensões como a criatividade, a participação social, e a reflexividade.

9.3.7 Representações sobre o termo produtivismo acadêmico

Durante as conversas que conduzimos junto aos estudantes, questionamos sobre o que entendiam pelo termo “produtivismo acadêmico”. Pedimos que fossem feitas definições livres, sem a necessidade de embasamento teórico. Com isso esperávamos que

a partir de suas representações sociais sobre o conceito os estudantes nos apresentassem uma perspectiva em relação as características inerentes ao termo, mas também suas perspectivas quanto a própria crítica ao fenômeno.

O que pudemos perceber é que as representações dos estudantes sobre o termo reforçam as representações que tratamos de forma mais detalhada nas seções anteriores. Dessa forma, essa seção acabou tornando-se uma espécie de síntese dos principais aspectos destacados. Entretanto, ao reforçarem as ideias presentes nas outras seções, fortalecem os vínculos que construímos até o momento, desde as amarrações com a revisão temática de literatura, a partir da qual definimos nossas categorias principais, passando pela teoria que embasou o trabalho, até as conversas conduzidas junto aos pós-graduandos. A seguir procuraremos destacar algumas das principais ideias que compõem essa representação social.

Em primeiro lugar, a contraposição entre produtividade e produtivismo foi uma das linhas adotadas por alguns estudantes para explicar o termo. De uma forma geral, os estudantes consideraram ser produtivo como um aspecto positivo, como algo necessário para suas formações, e como uma forma de oferecer um retorno a sociedade. Essa ideia permeou diversos dos relatos dos estudantes.

Emerson (2022) afirmou que o produtivismo acadêmico estaria relacionado ao excesso de cobrança. Sua percepção é de que um pouco de cobrança seria importante, mas o problema estaria no “demasiado”. Um pouco de cobrança estimularia os estudantes a saírem de sua zona de conforto, e enfrentar os desafios do processo de publicação. Ter uma produção de artigos acadêmico-científicos seria algo importante e desejável, mas a cobrança excessiva tornaria esse processo negativo.

Rodrigo (2022) relacionou o produtivismo ao excesso de carga de trabalho, considerando que esse excesso teria consequência sobre a saúde física e mental dos estudantes. Ao examinar o termo, atribui ao sufixo “ismo” a ideia de patologia. Portanto, enquanto produção seria algo bom, relacionado ao resultado do trabalho do pesquisador, no caso, a produção de conhecimento, o produtivismo seria uma patologia derivada do trabalho do pesquisador, relacionado ao excesso de trabalho.

De forma semelhante, Samuel (2023) associou o termo à cobrança excessiva por publicações, da valorização da quantidade sobre a qualidade, e da reificação do estudante.

Acredita que a produção é algo importante para o pós-graduando, pois faria parte do próprio processo formativo. Entretanto, o excesso de cobrança levaria ao adoecimento. Quanto à reificação, estaria relacionada com o processo de seleção e de formação dos estudantes a partir de um perfil dominante.

O elemento chave que parece residir nessa linha argumentativa dos estudantes quanto à relação identificada a respeito do termo é o valor do trabalho. Enquanto os estudantes de forma geral reafirmam a importância e seu desejo de contribuir para a sociedade a partir das atividades que desenvolvem, reconhecem que atualmente existe uma cobrança excessiva em relação a produção de artigos acadêmico-científicos, que transforma esse importante aspecto da vida acadêmica em algo negativo, pelo excesso de cobrança e carga de trabalho.

Trata-se de um sistema hiper instrumentalizado, que ignora os aspectos mais substantivos do trabalho e das pessoas. Conforme pudemos identificar anteriormente, mesmo as compreensões sociológicas do campo da educação, que apresentamos como pertinentes a nossa pesquisa, como os trabalhos de Bourdieu (2013) e Haro (2017), acabam por recair em uma leitura estritamente instrumental do campo. Apesar de serem leituras críticas, seus enfoques estão em desvendar a engenhosidade dos sistemas, as dinâmicas de poder, e as estruturas instrumentais que ordenam o campo. Entretanto, para modificar a realidade atual, é preciso fortalecer no sistema aspectos que não podem ser identificados a partir das leituras instrumentais, pois são aspectos substantivos, no sentido apresentado por Guerreiro Ramos (1989; 2022). Os aspectos substantivos são aqueles que não se podem mensurar, por serem valorativos, buscam um equilíbrio entre os objetivos instrumentais mais iminentes e valores que devem ser resguardados, mesmo que isso signifique assumir algum nível de prejuízo quanto aos objetivos mais imediatos.

Faz-se necessário contrapor aos objetivos mais imediatos, que são as pontuações, os *rankings*, a atração de recursos; os fundamentos da produção de conhecimento, do ensino, e da extensão, que são os pilares da universidade brasileira. Não podemos deixar que os princípios necessários para a produção de pesquisas de qualidade, que possam efetivamente contribuir para o avanço do conhecimento, sejam substituídos pelo imediatismo dos *rankings*. Nem que a formação de uma nova geração de pesquisadores, de cidadãos, que deve valorizar uma visão integral de ser humano, para que tenhamos pessoas capazes de exercer protagonismo em nossa sociedade, seja substituída pela

instrumentalização dos estudantes, convertidos em mão-de-obra para a produção de artigos rasos e efêmeros. E não podemos deixar que a universidade continue afastando-se da sociedade, defendendo um sistema avaliativo que alimenta um ciclo vicioso, elitista, que se torna cada vez menos inteligível para a sociedade mais ampla.

Em segundo lugar, permeou as representações do estudante sobre o termo a ideia de distorções no sistema avaliação acadêmico-científico. Essas distorções ocorreriam no sistema de avaliação e na forma como programas e pesquisadores reagiriam ao sistema, o que causaria grandes prejuízos para a ciência.

Jonas (2022) acredita que o produtivismo acadêmico estaria relacionado com distorções no sistema de avaliação científico-acadêmica. Essas distorções residiriam tanto na estrutura do sistema em si, cujos parâmetros adotados não seriam suficientes para determinar a qualidade efetiva de pesquisas e periódicos, quanto em práticas questionáveis adotadas por pesquisadores para inflar seu currículo com publicações. Embora com particularidades, as distorções do produtivismo afetariam os sistemas nacional e internacional.

Joana (2023) associou o produtivismo acadêmico à pressão por publicações, que estaria relacionada a uma supervalorização dos artigos acadêmico-científicos. Por ser da área de educação em arte, defende que a produção de conhecimento necessita de tempo, especialmente quando envolve criatividade, como é inerente de sua área.

Durante o Grupo Focal 1, estudantes também identificaram ao termo as regras definidas pelos programas de pós-graduação, que visariam o crescimento dos programas, estimulando o produtivismo acadêmico. O interesse individual dos pesquisadores em ascender na carreira acadêmica, como outro aspecto que incentivaria o produtivismo acadêmico. E os próprios periódicos foram mencionados, quando buscam aumentar sua relevância dentro do sistema de avaliação, muitas vezes recorrendo a chamadas voltadas para temas populares em busca de visibilidade.

Durante o Grupo Focal 2, os estudantes mencionaram as divisões internas aos programas, que fragilizariam a academia, impedindo o diálogo entre áreas, pesquisadores, e linhas de pesquisa. As divisões internas favoreceriam o individualismo e a falta de diálogo, isolariam os estudantes, e impediriam a construção de pontes necessárias para o desenvolvimento da ciência.

O atual sistema de avaliação acadêmico-científico exige dos pesquisadores um ritmo de produtividade que tem se acelerado continuamente. A cobrança sobre os pesquisadores esgota suas energias, especialmente daqueles que se dedicam a construir pesquisas em profundidade, que se situam nas fronteiras do conhecimento, e que, por essas razões, consomem muito mais tempo. As consequências para a ciência do sistema atual são muito negativas, a relação inversamente proporcional entre profundidade de uma pesquisa e o tempo para obter resultados, joga contra a qualidade da ciência.

O enfoque excessivo no artigo acadêmico-científico, pela “facilidade” de avaliação, quando comparado com outros produtos científicos, também promove a deterioração do sistema, abrindo caminhos para condutas questionáveis. Ao mesmo tempo, as fragmentações no interior da academia, isolam áreas, programas, linhas de pesquisa, e pesquisadores, favorecendo o individualismo e dificultando a criação de diálogos. Sem a possibilidade de criar pontes, para que a ciência nacional possa ser pensada coletivamente, acaba-se abrindo a oportunidade para a demanda de regulação externa.

As distorções no sistema de avaliação acadêmico-científico não são exclusivas do sistema nacional, são consequências do contexto internacional da ciência contemporânea. As plataformas indexadoras, controladas por agentes de mercado, têm assumido o papel de avaliar a qualidade da ciência. Entretanto, as distorções são reproduzidas localmente de forma irrefletida, o que potencializa seus efeitos negativos. A estratificação de periódicos Qualis está muito próxima de tornar-se irrelevante, como foi apontado por parte dos estudantes. O principal motivo é justamente a redundância de seus critérios em relação àqueles adotados pelas plataformas indexadoras internacionais. E a incapacidade da ciência nacional de responder às pressões internacionais.

Essas distorções afetam principalmente pesquisas cujos objetos não se adaptam bem aos parâmetros avaliativos das plataformas indexadoras internacionais. Os parâmetros adotados por essas grandes plataformas são quantitativos, favorecem pesquisas construídas a partir de paradigmas pós-positivistas, funcionalistas, e comportamentalistas, que adotam parâmetros altamente controlados, e com grande potencial para generalização.

O atual sistema de avaliação acadêmico-científico funciona para grande parte dos produtos científicos, por isso não podemos desconsiderar suas qualidades. Entretanto,

existe um espectro bastante amplo de pesquisas que não se adaptam bem a esse sistema, especialmente na área de ciências sociais e humanas. Pesquisas que são oriundas de projetos de extensão, pesquisas que tratam de temáticas de interesses nacionais, regionais, e locais, de países ditos periféricos, pesquisas que investigam autores nacionais, podem não apresentar resultados comparáveis a partir das avaliações baseadas em métricas quantitativas.

Portanto, se não é possível modificar o sistema como um todo de imediato, precisamos criar pontes que permitam pensar as necessidades da ciência nacional a partir de nossa própria realidade. Precisamos ao menos proteger os tipos de pesquisa que serão mais prejudicados nesse contexto. Nesse sentido, acredito que um redirecionamento de avaliações como o Qualis para as singularidades da ciência produzida em nosso país pode contribuir para revitalizar sua relevância. Sem que isso signifique ignorar os outros sistemas avaliativos adotados atualmente.

Em terceiro lugar, os estudantes também destacaram a super racionalização dos processos de produção de artigos acadêmico-científicos como ideia central ao produtivismo acadêmico. A super racionalização trataria os artigos como produtos que são um fim em si mesmos, e que poderiam ser construídos como qualquer produto industrial, a partir da divisão do trabalho. Entretanto, esse sistema causaria graves problemas para a ciência, especialmente para a qualidade do conhecimento produzido.

Para Andressa (2022), o produtivismo acadêmico estaria relacionado a uma pressão externa sobre os pesquisadores. No produtivismo a motivação para pesquisar uma temática não partiriam do pesquisador, mas de agentes externos, que imporiam a necessidade de produzir sobre os estudantes. O processo de produção também ocorreria a partir de uma lógica industrial, visando mais a eficiência do que o conteúdo. O que levaria a produções com pouco sentido.

Na perspectiva de Ana (2023), o produtivismo acadêmico estaria relacionado com uma forma de produção industrial de artigos, na qual o trabalho é segmentado em tarefas bem definidas, e as responsabilidades divididas entre os participantes. O enfoque está em aumentar a quantidade de publicação no currículo daqueles que compõem o grupo. Com tarefas bem divididas seria possível construir mais artigos durante um período menor. Ser produtivista seria diferente de ser produtivo, enquanto o primeiro estaria associado a

trabalhos rasos, o segundo estaria associado com desempenhar suas atividades da melhor forma possível.

Miguel (2023) avalia que o termo está relacionado com uma leitura crítica sobre a demanda por produção contínua de artigos acadêmico-científicos. Também destaca alguns aspectos adjacentes a leitura crítica do fenômeno, como o empobrecimento da qualidade das pesquisas, a dificuldade de avaliar a crescente quantidade de trabalhos produzidos, e a pressão para melhoria contínua sobre programas e pesquisadores.

Durante o Grupo Focal 1, a distinção entre pesquisas rasas e pesquisas densas apareceu como central à definição do termo produtivismo acadêmico. Os estudantes consideraram que o sistema produtivista pode acelerar a produtividade de artigos, mas que o resultado são artigos rasos, que visam somente um fim em si mesmo. Isso prejudicaria a qualidade da ciência, pois desvalorizaria o desenvolvimento de pesquisas mais densas, que levariam mais tempo para serem produzidas, e renderiam menos artigos.

Durante o Grupo Focal 2, também foi mencionado a forma fabril de produção como uma característica relacionada ao termo produtivismo acadêmico. Esse sistema valorizaria a quantidade e o acúmulo de trabalhos como sinônimo de produtividade. E contribuiria pouco para o desenvolvimento da ciência, pois os artigos produzidos nesse sistema estariam mais próximos da reprodução de conhecimentos já existentes, do que do avanço para o conhecimento.

Conforme defende Chanlat (2020), a administração precisa conhecer a história dos objetos que investiga, no caso a universidade. Markovits (2021, p. 75), utilizando como analogia crítica ao ideal meritocrático a peça *O jardim das cerejeiras*, de Tchecov, afirma que “todo dono que explora um ativo puramente como um meio para um fim se aliena da verdadeira natureza e do valor intrínseco daquele ativo”. Esses alertas servem muito bem para a problemática do produtivismo acadêmico, pois ao esquecermos a história da universidade, sua natureza e seu valor intrínseco, adentrando ao jogo do produtivismo, que considera as publicações como se fossem produtos como um fim em si mesmo, a academia está alienando-se de seu papel social. Não faremos o conhecimento avançar, nem contribuiremos efetivamente para sociedade, transformando os programas de pós-graduação em “fábricas de *papers*” (Alcadipani, 2017, p. 405).

Para que a ciência nacional contribua efetivamente para a sociedade, e alcance um papel de destaque internacional, precisa conhecer a si mesma, suas particularidades, sua cultura, seu papel geopolítico, especialmente nas ciências humanas e sociais. Quando falamos sobre esse papel, não podemos definir arbitrariamente, nem copiar aquilo que já foi feito. Somente construindo pesquisas de longo prazo, com grande dedicação e afincamento, conseguiremos descobrir qual o tipo de ciência desejamos produzir. Caso contrário, as universidades serão consumidas por um processo que gera produtos vazios, que no longo prazo serão esquecidos, sem que tragam qualquer contribuição relevante para a ciência.

Considerando as perspectivas abordadas até o momento, arriscamo-nos a realizar nossa própria definição de produtivismo acadêmico. Compreendemos que atualmente a academia é regida por um sistema de produção e avaliação que tem o artigo científico como elemento central. Esse sistema é permeado por uma ética meritocrática, que é a mesma ética adjacente ao sistema político-econômico no qual vivem países como o Brasil. Dessa forma, acreditamos que uma definição adequada de produtivismo acadêmico seria: as consequências nocivas de um sistema de produção e avaliação acadêmico-científico centrado no artigo científico e permeado pela ética meritocrática.

Entretanto, não podemos confundir o produtivismo acadêmico com o sistema de produção e avaliação acadêmico-científico em si. Inerente ao sistema atual existem aspectos positivos e negativos, o que é inevitável para qualquer sistema, e cada tipo de sistema social terá suas próprias qualidades e defeitos. Portanto, o produtivismo acadêmico pode ser concebido, analogamente com a concepção sobre o sistema capitalista de Guerreiro Ramos (1989, 2022), somente como as consequências negativas desse sistema que incidentalmente é o dominante nesse momento histórico em que vivemos. E o grande desafio para mitigar o produtivismo acadêmico é combater a ideia de naturalização desse sistema, que acaba exercendo sobre os indivíduos um papel sociomórfico (*ibid.*). Procurando, ao contrário, compreendê-lo como um sistema aberto (Morin, 2011), que se permite ser transformado, especialmente a partir de uma postura combativa quanto aos seus aspectos mais negativos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo principal “Compreender como o produtivismo acadêmico afeta os fazeres científicos, os inter-relacionamentos pessoais e institucionais, a partir das representações sociais de estudantes de pós-graduação, com ênfase em doutorandos”. Para alcançar esse objetivo nosso estudo passou por uma série de etapas, que procuraremos resgatar a seguir. Essas etapas representam diferentes camadas de construção da tese, mas devem ser entendidas como um processo não linear, pois foram trabalhadas a partir de idas e vindas, de acordo com as exigências durante o desenvolvimento do trabalho.

Na primeira etapa, realizamos uma extensa revisão integrativa de literatura, revisando publicações nacionais e internacionais sobre o produtivismo acadêmico. A revisão integrativa de literatura nos permitiu identificar os principais subtemas investigados pelos pesquisadores, classificando-os em categorias temáticas, que serviram para orientar a construção dos tópicos para as entrevistas e os grupos focais. A partir da revisão integrativa de literatura também pudemos mapear os principais agentes do produtivismo acadêmico, o que nos permitiu uma visão abrangente do campo. Durante essa etapa, também procuramos examinar documentos específicos, como as fichas e documentos de avaliação de área da Capes, que complementaram as informações extraídas dos artigos acadêmico-científicos.

Na segunda etapa, construímos um referencial teórico-epistemológico, que serviu como base para o exame da problemática da tese. A escolha dos materiais que compuseram o referencial teórico-epistemológico teve duas origens principais: as perspectivas de interesse dos pesquisadores, construídas durante a pós-graduação, que ajudaram a compreender a forma como os pesquisadores percebem a realidade, e orientam a interpretação acadêmico-científica dos objetos científicos. E perspectivas diretamente relacionadas à problemática em investigação, que ajudaram a compreender melhor o objeto investigado, para além das perspectivas mais diretas identificadas durante a revisão integrativa de literatura.

Na terceira etapa, procuramos coletar dados primários junto aos estudantes de pós-graduação, com ênfase em doutorados. Realizamos 18 entrevistas individuais

semiestruturadas, cujo tempo total de diálogo com os estudantes foi de aproximadamente 17 horas e 47 minutos. E dois grupos focais, cujo tempo total de diálogo com os estudantes foi de aproximadamente 4 horas e 58 minutos. Estudantes de diversas áreas participaram do estudo, resguardando a característica inter-trans-disciplinar da proposta de pesquisa, mas procuramos privilegiar a participação de estudantes da área de administração. Dos 37 estudantes que participaram das entrevistas e dos grupos focais, 24 eram da área da administração. Também procuramos preferencialmente conversar com estudantes de doutorado, dos 37 estudantes, 34 eram doutorandos.

Na última etapa, procuramos apresentar e interpretar as informações coletadas, em diálogo com a revisão integrativa de literatura e o referencial teórico-epistemológico. Destaque-se aqui a importância das representações sociais, que foram apresentadas no trabalho tanto como teoria quanto como metodologia. Dessa forma, a partir da interpretação dos dados procuramos construir 7 (sete) representações sociais sobre o produtivismo acadêmico, de acordo com as principais ideias que emergiram durante as conversas com os estudantes, sempre em diálogo com a teoria construída durante o trabalho.

Acreditamos que a tese apresentou contribuições sobre os aspectos teórico-epistemológicos trabalhados, e para o avanço do conhecimento sobre a problemática do produtivismo acadêmico.

A base teórico-epistemológica foi construída a partir de estudos iniciados ao menos desde o final da graduação em Administração. Esses estudos extrapolam o objetivo imediato de investigação da tese, pois compõem a construção de minha perspectiva científica, como pesquisador. Ao mesmo tempo, são inseparáveis da tese, pois são inerentes à perspectiva que guiou o desenvolvimento do trabalho. Ademais, durante a construção da tese esses estudos continuaram a ser desenvolvidos, e o diálogo com o objeto imediato contribuiu para melhorar o entendimento sobre eles. Dessa forma, procuraremos apontar a seguir algumas das relações que consideramos mais relevantes entre o referencial teórico-epistemológico e o objeto investigado, partindo das perspectivas mais abstratas até as mais próximas do objeto.

Em primeiro lugar, faz-se importante destacar o papel do paradigma da complexidade. Acredito que os diversos princípios do pensamento complexo influenciaram diretamente as decisões tomadas durante o desenvolvimento da pesquisa,

e que sem esses princípios a pesquisa teria tomado rumos totalmente diferentes. Embora todos os princípios tenham de certa forma permeado o trabalho, o princípio dialógico, e o princípio sistêmico ou organizacional (Boeira; Vieira, 2010, p. 61-62) foram os que desempenharam papel mais relevante.

Em relação ao princípio dialógico, foi fundamental para que não adotássemos uma perspectiva reducionista a respeito do produtivismo acadêmico. Portanto, realizamos um esforço para buscar compreender a problemática sempre que possível a partir dos dilemas que a permeiam, expondo as contradições, e os diferentes pontos de vista. Nesse mesmo sentido, quando adotamos uma postura propositiva, sobre caminhos que poderiam ajudar a mitigar o produtivismo, escolhemos aqueles que acreditamos permitiriam trazer contribuições atacando os aspectos negativos, mas preservando os aspectos positivos do sistema de produção e avaliação acadêmico-científico contemporâneo.

O princípio dialógico também foi muito importante quando tentamos explicar relações entre características do sistema produtivista que apareceram no formato de díades: autonomia/dependência, reflexão/prática, qualitativo/quantitativo, etc. Procuramos sempre evidenciar que essas díades não podem ser tratadas de forma reducionista, evidenciando a relação complexa entre as características de cada polo, e a complementariedade entre eles. Nossas considerações foram sempre no sentido de que se faz necessário compreender quais aspectos são positivos e quais são negativos para as características de cada polo, no contexto do produtivismo, e, então, propor caminhos mais dialógicos para trabalhar a problemática examinada.

Em relação ao princípio sistêmico ou organizacional, acreditamos que ele foi fundamental para reconhecer que a problemática do produtivismo não pode ser compreendida a partir de seus elementos separadamente. Dessa forma, o sistema de produção e avaliação acadêmico-científico precisa ser concebido como um todo, e somente uma abordagem ampla, que trabalhe concomitantemente as diferentes fragilidades, conseguirá efetivamente mitigar o produtivismo. Esse princípio foi fundamental tanto na delimitação da problemática, quanto para a própria proposta de definição do conceito que apresentamos na Seção 9.3.7.

Ainda sobre a concepção sistêmica, destacamos a importância de compreender a necessidade de preservar as aberturas, as incertezas, para não cair em uma perspectiva fechada e doutrinária (Morin, 2011). Essa perspectiva complexa dialoga com a afirmação

de Demo (1995), a respeito da utilização das abordagens sistêmicas como forma de oprimir a individualidade dos sujeitos, e com a ideia de sociomorfismo de Guerreiro Ramos (1989; 2022). Pois consideramos que um dos principais efeitos nocivos do produtivismo é a naturalização do sistema de avaliação e produção acadêmico-científico contemporâneo, que desconsidera outras possibilidades de pensar a ciência, e marginaliza tudo aquilo que não está de acordo com a figuração global produtivista (Haro, 2017). Portanto, somente quando conseguimos resguardar as aberturas do sistema, permitimos que seus problemas inerentes sejam enfrentados e não reforçados.

Em segundo lugar, devemos mencionar a importância das representações sociais para os resultados alcançados. Escolher trabalhar com as representações sociais reforçou a importância das experiências, das percepções, e dos sentimentos dos estudantes de pós-graduação, como importantes sujeitos de interesse da investigação da problemática do produtivismo. Essa abordagem enfatiza a importância de compreender a forma como as pessoas que são afetadas por um determinado contexto percebem um fenômeno, e buscar soluções a partir dessas representações. O caráter qualitativo da abordagem não desconsidera seus efeitos práticos, pois as representações sociais são estratégias de mediação social desenvolvidas pelos grupos, e, portanto, orientam suas ações (Jovchelovicht, 1995).

Como importantes sujeitos de interesse do sistema acadêmico-científico, as representações sociais dos estudantes foram extremamente relevantes para a construção de uma perspectiva única a respeito da problemática do produtivismo. Percebemos que em muitos momentos suas representações se aproximaram e dialogaram com a percepção dos professores, conforme procuramos relacionar durante a interpretação das representações. Entretanto, em outros momentos suas representações se distanciaram da perspectiva dos professores, posicionando-se em extremos opostos das relações de poder envolvidas. Esse contraditório contribui para o avanço do conhecimento sobre o produtivismo, pois aponta lacunas na investigação da problemática, que passariam despercebidas caso as perspectivas dos estudantes continuassem a ser ignoradas.

Dentre as representações sociais que apresentamos, acredito que foram aquelas relacionadas às dinâmicas institucionais que tocaram de forma mais contundente as relações de poder adjacentes à formação dos estudantes. Essas representações destacaram como as políticas, as regras, os processos, e os inter-relacionamentos institucionais podem

servir como uma forma de transpor as pressões produtivistas para os estudantes, prejudicando o processo formativo, e causando sérios danos para o futuro da ciência nacional. Especialmente quando da instrumentalização dos estudantes como mão de obra para a produção de *papers*.

Em terceiro lugar, devemos mencionar a importância do trabalho de Guerreiro Ramos para o desenvolvimento da tese, especialmente quanto às concepções sobre racionalidades e modelos de natureza humana. Entretanto, é preciso destacar que também procuramos enfatizar as afinidades de Guerreiro Ramos com o pensamento complexo e as representações sociais. Em relação ao pensamento complexo, destacamos a perspectiva dialógica que adotamos para interpretar a racionalidade substantiva, e sua relação com a racionalidade instrumental, defendendo uma concepção não reducionista dos conceitos. Quanto às representações sociais, destacamos a similaridade entre a valorização da importância de resguardar-se as tensões entre indivíduo e sociedade, presente tanto no pensamento de Moscovici quanto de Guerreiro Ramos.

Aproximando-se do objeto imediato de investigação da tese, podemos afirmar que as concepções sobre as racionalidades contribuíram para nossa interpretação do sistema de avaliação e produção científico-acadêmico contemporâneo, especialmente no que diz respeito à crítica à ocultação dos valores tipicamente acadêmico-científicos, substituindo-os pela instrumentalização excessiva dos processos de construção de pesquisas e produção de artigos científicos. Nossa crítica destaca que o excesso de instrumentalização tem esvaziado o sentido das pesquisas (Alperstedt; Andion, 2017; Bispo, 2021). E que somente a revalorização de perspectivas mais substantiva nas pesquisas pode regatar o trabalho científico contemporâneo da irrelevância, pois a qualidade de uma pesquisa é inevitavelmente vinculada aos valores tipicamente sócio-acadêmico-científicos que orientam seus objetivos.

Em relação aos modelos de natureza humana, procuramos evidenciar que o sistema acadêmico-científico contemporâneo, ao converter os capitais sociais do campo acadêmico (Bourdieu 2013), em uma moeda única, métricas de publicação (Haro, 2017), também promove um perfil de pesquisador alinhado aos interesses da figuração global hodierna que permeia esse sistema, marginalizando outras formas de pensar a ciência. Dessa forma, a partir das representações dos estudantes, procuramos destacar formas de resistência à massificação conduzida pelo produtivismo, e defendemos a importância da

diversidade de pessoas e de pensamentos na universidade, por acreditar que sem a diversidade, o contraditório, a incerteza, torna-se impossível fomentar diferentes modelos de natureza humana, como o homem parentético (Guerreiro Ramos, 1984) e o *homo complexus* (Morin, 2012). Nesse sentido, defendemos que ações concretas precisam ser tomadas no sentido de preservar aspectos acadêmico-científicos nacionais que podem ser mais prejudicados pelo sistema produtivista, os quais acreditamos ser a diversidade de pensamento e pessoas, e as pesquisas e as teorias de interesse regionais, locais, e nacionais, além do caráter formativo das pós-graduações, e a necessidade de maior aproximação das comunidades e da sociedade em geral.

Em quarto lugar, adentramos nas contribuições das teorias mais próximas do objeto investigado: a história da educação superior, a partir de uma noção complexa da relação entre autonomia e dependência, resgatando os principais modelos históricos de educação superior; a história recente da educação superior brasileira, e as intervenções estatais que afetaram diretamente o desenvolvimento de propostas programáticas identitárias; os aspectos mercadológicos que permeiam o sistema de avaliação e produção científica internacional; e as modificações mais recentes no sistema de avaliação Capes, a partir de uma perspectiva de modelos de avaliação da educação superior.

Em relação à história da educação superior, destacamos que as relações entre os conceitos de autonomia e dependência são complexas, e que durante a história passaram por diferentes configurações, das quais o produtivismo é somente o estado mais recente. Essas considerações nos levaram a acreditar que o combate ao produtivismo não deve se basear em um conceito reducionista de autonomia, o que poderia intensificar o isolamento da academia do restante da sociedade, potencializando os efeitos nocivos do produtivismo. Com base nos relatos dos estudantes, propusemos que mais aproximação das comunidades, e da sociedade em geral, pode ajudar a mitigar o produtivismo. Acreditamos que quanto mais próxima da sociedade, mais o papel social da academia será reconhecido e valorizado. Adicionalmente, pudemos identificar entre as representações dos estudantes a crença de que quanto mais a ciência for difundida na sociedade, tanto em termos de valores quanto de instrumentos, menor será a desigualdade no interior da academia, pois pessoas com diferentes perfis poderão participar do universo acadêmico-científico de forma mais equânime.

Quanto à história recente da educação superior brasileira, procuramos evidenciar como as intervenções do Estado prejudicaram o desenvolvimento de iniciativas programáticas mais identitárias. As representações dos estudantes reforçaram o sentimento de que existe pouco espaço para a diversidade de perfis e pensamento no sistema acadêmico-científico centrado na avaliação e na produção de artigos. E expressaram preocupações que se aproximaram de alertas feitos por outros autores, conforme apontamos durante a revisão integrativa de literatura. Dos quais se destacam, o alerta sobre nem sempre as avaliações de artigos valorizarem as pesquisas por suas qualidades, existindo no sistema acadêmico-científico um “caráter midiático” (Zuin e Bianchetti, 2015, p. 735). E o perigo da “normose acadêmica” (Souza, 2019), que torna a produção científica um trabalho burocrático, punindo a originalidade, e, conseqüentemente prejudicando o avanço da ciência. Dessa forma, percebemos que as regras que se impõem sobre o sistema acadêmico-científico nacional, regidos por entidades como a Capes, exercem papel similar de restringir desenvolvimentos programáticos que estejam desalinhados com os interesses da figuração global que domina o sistema produtivista, repetindo com uma nova roupagem o que já ocorreu em outros momentos de nossa breve história.

Ainda sobre esse aspecto, os estudantes também demonstraram grandes receios sobre o quanto os níveis de investimentos no sistema acadêmico-científico permitirão que os pesquisadores nacionais efetivamente participem em condições adequadas do jogo global baseado em métricas de publicações, que tem sido promovido por agências como a Capes. Pois apesar de historicamente a expansão do sistema acadêmico-científico nacional ter sido uma constante, as condições formativas e de realização de pesquisas não acompanharam o mesmo ritmo, sofrendo com a falta de recursos e a precarização.

Em relação aos aspectos mercadológicos, destacamos a ética meritocrática adjacente ao sistema produtivista, e seus efeitos negativos sobre os estudantes. Os efeitos dessa influência são percebidos em diversos momentos nos relatos, dentre os quais podemos destacar: a desigualdade social que cria barreiras para estudantes de origens mais humildes, que só tiveram contato com o universo científico após o ingresso no ensino superior; a cobrança por publicações que se inicia antes dos estudantes estarem preparados para desenvolver pesquisas de qualidade; e os efeitos diretos sobre as carreiras docentes dos estudantes, que afetam tanto aqueles que decidem pelo engajamento no jogo

produtivista, gerando grande esgotamento físico e mental, como aqueles que resistem ao jogo produtivista, que por consequência acabam marginalizados.

Destacamos também o domínio de grandes grupos econômicos que tem privilegiado uma forma de fazer ciência que pode tornar-se de difícil acesso aos pesquisadores de países considerados periféricos como o Brasil. Os estudantes relataram a dificuldade de acesso aos periódicos internacionais, que incluem altos custos, tanto para a realização das pesquisas dentro dos parâmetros privilegiados internacionalmente, quanto em relação às taxas de publicação em si. Também expressaram suas preocupações quanto à falta de interesse dos periódicos internacionais em relação a temáticas e a autores de importância local, regional e nacional.

Por fim, em relação às modificações recentes no sistema de avaliação da Capes, destacamos que, apesar da inserção de alguns aspectos qualitativos, os debates ainda giraram em torno das estruturas reguladoras, e não em formas de melhorar a qualidade das pesquisas produzidas. A partir das diferenciações entre modelos avaliativos centrados na regulação e na melhoria institucional (Castrejón Diez, 1997 *apud* Contera; Leite *et al.*, 2005; Verhine; Freitas, 2012), identificamos que o sistema dominante ainda é majoritariamente regulador, reproduzindo as regras externas no interior dos programas. Ademais, procuramos evidenciar como fomentar avaliações voltadas para a melhoria institucional nos programas de pós-graduação pode contribuir para suprir parte dos anseios dos estudantes, melhorando a qualidade das pesquisas produzidas, a qualidade dos inter-relacionamentos, e combatendo o produtivismo.

Não existe uma única e simples solução para o produtivismo acadêmico. Seria contraditório com o paradigma da complexidade acreditar que diante dos vários esforços que têm buscado combater o produtivismo acadêmico existiria uma solução simples para resolver o problema, que ainda não foi percebida anteriormente. Ao mesmo tempo, precisamos reconhecer que as soluções propostas isoladamente não foram suficientes para mitigar o produtivismo acadêmico. Portanto, acredito que para atacar o produtivismo, faz-se necessário um conjunto amplo de ações, atuando em conjunto.

Com base no que desenvolvemos nessa tese, acredito que podemos realizar algumas sugestões de ações para combater o produtivismo acadêmico. Essas sugestões não devem ser consideradas como uma forma única para solucionar os problemas causados pelo produtivismo acadêmico, mas uma dentre muitas possíveis. Entretanto,

acredito as sugestões aqui apresentadas têm seu sentido fortemente vinculado com caminho que percorremos durante a tese, compartilhado com as leituras, e as pessoas, professores e colegas, que contribuíram para essa construção. Essas proposições também sugerem caminhos para estudos futuros sobre o produtivismo, que podem desdobrar-se a partir dessa tese.

Em primeiro lugar, precisamos resgatar e defender o papel formativo do ensino superior, a partir de uma perspectiva integral de ser humano. Os estudantes não podem ser vistos como mão de obra para um sistema produtivista. As pós-graduações não deveriam adotar critérios produtivistas para a distribuição de bolsas de estudos, e para a titulação dos estudantes. O que não significa diminuir as exigências, mas direcioná-las para os aspectos que vão de fato contribuir para a formação de pesquisadores qualificados, que conseguirão no futuro construir pesquisas avançadas, que permitam o avanço real do conhecimento. Ademais, as pós-graduações precisam considerar o papel cidadão de seus estudantes, resgatando a importância da intelectualidade, para que seus estudantes possam exercer protagonismo social, dentro e fora da academia.

Pesquisas futuras sobre esse aspecto poderiam incluir a avaliação das estruturas programáticas, e das regras de titulação e distribuição de bolsas dos programas de pós-graduação, assim como práticas de publicações de estudantes junto aos professores dos programas. Esses estudos ajudariam a identificar limites éticos para preservar os propósitos formativos das pós-graduações. Também contribuiriam para embasar propostas de desenvolvimento de uma estrutura voltada para a melhoria contínua dos programas, com enfoque em seus processos internos, e no apoio institucional adequado aos estudantes, proporcionando o desenvolvimento de pesquisas de qualidade com enfoque no longo prazo.

Em segundo lugar, faz-se necessário um esforço para que as pós-graduações consigam fomentar a colaboração entre pesquisadores, linhas, programas, áreas, e sociedade. Para tanto, precisamos eleger problemas sócio-acadêmico-científicos que possam ser pontos de encontro entre pesquisadores, superando até mesmo as barreiras paradigmáticas, em prol de um benefício social comum. Precisamos revalorizar os relacionamentos pessoais para além dos objetivos instrumentais dos programas de pós-graduação, considerando que as pessoas são mais do que suas pesquisas, pois aquilo que compartilhamos como humanidade supera quaisquer construções teórico-

epistemológicas. E diante da rigidez dos limites muitas vezes construídos entre diferentes formas de pensar a realidade social, é somente por meio daquilo que compartilhamos como seres humanos, que conseguiremos construir pontes.

Pesquisas futuras poderiam trabalhar para identificar as características que tornam cada programa de pós-graduação singular, buscando sinergia entre professores, estudantes, e as comunidades. Essas temáticas serviriam para aproximar os pesquisadores da sociedade, e na construção de vínculos mais fortes e identitários com as pesquisas. Também permitiram o desenvolvimento de estratégias para aumentar a cooperação e as trocas, melhorando os inter-relacionamentos, e protegendo os programas de pós-graduação do esvaziamento decorrente da hiperinstrumentalização do processo de produção de pesquisas.

Em terceiro lugar, precisamos repensar o sistema de comunicação acadêmico-científica a partir de um projeto mais consistente para a ciência nacional. Sem deixar de lado a abertura para a diversidade de pensamento. Os periódicos deveriam substituir linhas editoriais genéricas, pelo enfoque em problemas sócio-acadêmico-científicos mais claros. O que permitiria aos pesquisadores uma melhor compreensão das fronteiras do conhecimento contemporâneo, e dos principais problemas a serem enfrentados. Linhas editoriais mais claras também aproximariam grupos de pesquisadores, e facilitariam a avaliação da qualidade dos periódicos. Os processos de avaliação das submissões também precisariam ser aprimorados, suspendendo-se o anonimato dos pareceres após a aprovação de um artigo, para que tenhamos processos mais transparentes. Sistemas avaliativos de entidades como o Qualis, deveriam deixar de lado a redundância quanto aos critérios adotados pelas plataformas indexadoras internacionais, e mudar o enfoque para resguardar aspectos da pesquisa que correm risco de marginalização diante da intensificação da internacionalização. O que não significa uma rejeição à internacionalização, mas uma delimitação que permita ponderar adequadamente os produtos acadêmico-científicos de acordo com suas especificidades.

Pesquisas futuras poderiam auxiliar na identificação de quais temáticas investigativas correriam maior risco de serem marginalizadas com a intensificação da adoção das métricas de publicações oriundas dos indexadores internacionais. Os resultados dessas pesquisas poderiam contribuir para um redirecionamento do sistema avaliativo da Capes, para a avaliação qualitativa dessas temáticas de importância local,

regional, e nacional, deixando de lado a redundância em relação aos parâmetros dos indexadores internacionais.

Quanto às limitações dessa tese. Podemos afirmar que se trata de uma pesquisa qualitativa, na qual construímos as representações sociais dos estudantes, a partir de suas subjetividades. Portanto, nem as representações dos estudantes, nem a interpretação do pesquisador sobre o fenômeno, devem ser entendidas como uma tentativa de apresentar uma perspectiva objetivista da realidade. Existem outras formas de representar o produtivismo acadêmico, que podem ser complementares, ou até mesmo antagônicas, às representações aqui apresentadas.

Também destacamos que os estudantes que aceitaram participar de nossa pesquisa compreendiam o produtivismo acadêmico como um problema para a academia, e se voluntariaram para participar da pesquisa. Portanto, precisamos considerar que para muitos estudantes o produtivismo acadêmico pode não ser percebido como um problema para o sistema de produção e avaliação acadêmico-científico. O que reforça a importância de tornar amplo e abrangente o debate sobre essa problemática.

REFERÊNCIAS

AACSB. **Association to Advance College Schools of Business**, 2024. Disponível em: <https://www.aacsb.edu/> Acesso em: 29/02/2024.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v.24, n. 57, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-987316245708> Acesso em: 29/10/2021

ALCADIPANI, Rafael. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, v. 18, nº 57, 2011a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11155> Acesso em: 07/01/2022.

_____. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, nº 4, 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000400015> Acesso em: 11/01/2022.

_____. Periódicos brasileiros em inglês: a mímica do *publish or perish* “global”. **RAE**, v. 57, nº 4, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020170410> Acesso em: 17/01/2022.

ALPERSTEDT, Graziela; ANDION, Carolina. Por uma pesquisa que faça sentido. **Perspectivas**, v. 57, nº 6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020170609> Acesso em: 12/05/2022.

ALVES-MAZZOTTI, Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

_____. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

AMBA. **Association of MBAs**, 2024. Disponível em: <https://www.associationofmbas.com/> Acesso em: 29/02/2024.

ANDRADE, Jailson; GALEMBECK, Fernando. Qualis: *quo vadis?* **Quim. Nova**, v. 32, n. 5, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422009000100001> Acesso em: 25/01/2022.

ARENDT, Hanna. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: Sousa, Clarilza Prado de.; *et al.* (orgs). **Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014a.

_____. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: Sousa, Clarilza Prado de.; *et al.* (orgs). **Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014b.

ARSENAULT, Amélia; HEFFERNAN, Andrew; MURPHY, Michael. What is the role of graduate students journals in the publish or perish academy? Three lessons from three editors in chief. **International studies**. v. 58, nº 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0020881720981222> Acesso em: 18/05/2023.

AUDY, Jorge Luís Nicolas. O novo modelo de avaliação Capes. **Ciclo Webinars Unesp Propg: “Aprimoramento dos Processos de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação”**, 2020. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/propg/sobre/eventos/2020/> Acesso em: 04/01/2022.

AUTORIA COLETIVA. Fórum de Editores de Periódicos Científicos da Área de Educação Física. Carta de Porto Alegre. **Mortivivência**, v. 32, nº 6, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e75772> Acesso em: 29/01/2022.

AUTORIA COLETIVA. Por uma avaliação de periódicos pautada nos interesses soberanos da maioria da população brasileira – manifesto de editores de periódicos científicos vinculados ao GT-09 “Trabalho e educação” da ANPEd. **ANPEd**, 2020b. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-gt-9-trabalho-e-educacao-por-uma-avaliacao-de-periodicos-pautada-nos-interesses> Acesso em: 29/01/2022.

AZEVEDO; *et al.* Manifesto dos pioneiros da educação nova – 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65(150), 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf Acesso em: 15/09/2021

AZEVEDO, Ariston; ALBERNAZ, Renata. A “antropologia” do Guerreiro: a história do conceito de homem parentético. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 4, n. 3, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512006000300003> Acesso em: 02/08/2021.

AZEVEDO, Ariston; ALBERNAZ, Renata. A razão d’a nova ciência das organizações. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395152993> Acesso em: 08/03/2022.

BARATA, Rita. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, v. 12, n. 30, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.947> Acesso em: 25/01/2022.

BATEMAN, Emma; TEASELL, Robert. Publish or perish: research productivity during residency training in physical medicine e rehabilitation. **Education & Administration**, v. 98, nº 12. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/PHM.0000000000001299> Acesso em: 24/05/2023.

BERGSTROM, Theodore *et al.* Evaluating big deals journal bundles. **PNAS**, v. 111, nº 26, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.1403006111> Acesso em: 08/03/2024.

BERNARDO, M. Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26 (nº spe.), 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014> Acesso em: 03/12/2022.

BELLUCCI, Christiane; BOEIRA, Sérgio Luís. Tensão entre racionalidades instrumental e substantiva em uma escola básica de tempo integral. **Farol**, v. 7, nº 19. Disponível em: <https://doi.org/10.25113/farol.v7i19.5396> Acesso em: 09/05/2022.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado das Letras, 2017

_____. **O Processo de Bolonha e a globalização da educação superior**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

BISPO, Marcelo. Impacto da pesquisa em administração e negócios: Para quê? Para quem? **International Journal of Business & Marketing**, v. 6, nº 2, 2021. Disponível em: <http://www.ijbmkt.org/index.php/ijbmkt/article/view/217> Acesso em: 12/05/2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova** (45), 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004> Acesso em: 09/04/2024

BOEIRA, Sérgio Luís; VIEIRA, Paulo Freire. Estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura interdisciplinar. In: GODOI, Christiane K; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigma, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BOHANNON, John. Who is downloading pirated papers? EVERYONE. Data from the controversial website Sci-hub reveals that the whole world turns to it for journal articles. **Science**, v. 352, issue 6285. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.352.6285.508> Acesso em: 12/03/2024.

BOK, Derek C. **Higher education in America**. New Jersey: Princeton University Press, 2013.

BORSOI, Izabel; PEREIRA, Flavillio. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, v. 12, nº 4, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64730047018.pdf> Acesso em: 01/12/2022.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

BRASIL. Casa Civil. **90% dos brasileiros já têm acesso à internet no Brasil, aponta pesquisa**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa> Acesso em: 10/03/2024.

BUSH, Vannevar. **Science The Endless Frontier: A Report to the President by Vannevar Bush**, Director of the Office of Scientific Research and Development. Washington: United States Government Printing Office, 1945. Disponível em: <https://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm> Acesso em: 04/02/2022.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área 2009 – Administração, ciências contábeis e turismo**. Brasília, 2009. 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/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo-memoria-da-area> Acesso em: 03/01/2022.

_____. **Capes 60 anos: seis décadas de evolução da pós-graduação** (revista comemorativa), 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/revista-capes-60-anos-pdf> Acesso em: 29/12/2021.

_____. **Comunicado nº 002/12: área de administração, ciências contábeis, e turismo**. Atualização do Webqualis da área. Brasília, 2012. 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/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo-memoria-da-area> Acesso em: 24/01/2022.

_____. **Documento de área 2013 – Administração, ciências contábeis e turismo**. Brasília, 2013. 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/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo-memoria-da-area> Acesso em: 03/01/2022.

_____. **Documento de área 2016 – Administração, ciências contábeis e turismo**. Brasília, 2016. 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/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo-memoria-da-area> Acesso em: 03/01/2022.

_____. **Considerações sobre Qualis Periódicos: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis, e Turismo**, 2017. 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/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais->

aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo-memoria-da-area Acesso em: 03/01/2022.

_____. **Considerações sobre Qualis Periódicos:** Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis, e Turismo, 2019a. 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/colégio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo-memoria-da-area> Acesso em: 03/01/2022.

_____. **Considerações sobre Qualis Periódicos:** Educação, Brasília, 2019b. 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/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao> Acesso em: 30/01/2022.

_____. **Ficha de avaliação 2020 – Administração, ciências contábeis e turismo.** Brasília, 2020. 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/colégio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo> Acesso em: 03/01/2022.

CABANAS, Gregory; BRIDGEMAN, Mary; HERMES-DESANTIS, Evelyn. Publish or perish: success with publication in pharmacy residency training. **Currents in Pharmacy teaching and learning**, v. 10, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.08.017> Acesso em: 18/05/2023.

CATANI, Afrânio. Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. **Educação & Linguagem**, 16, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n16p72-85> Acesso em: 18/08/2021.

CHANLAT, Jean-François **Ciências sociais e management**. São Paulo: Atlas, 2000.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques; **História das universidades**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

CONCEIÇÃO, Maria; GASTALDO, Denise; FRAGA, Alex; BOSI, Maria; MAGALHÃES, Lilian; ANDRADE, Tadeu; LAGO, Rozilaine. Educando pesquisadores qualitativos em saúde no Brasil: perspectivas discentes e docentes. **Physis: revista de**

saúde coletiva, v. 30, nº 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300412> Acesso em: 17/12/2022.

CONTERA, Cristina. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

COSTA, Camila; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 3, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395165788> Acesso em: 29/10/2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, Suelly; MAKSUD, Ivya. Editores de Ciências Sociais na Saúde Coletiva: práticas e limites na conformação de um *habitus* científico. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, nº 9, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT076922> Acesso em: 25/12/2022.

DIAS, Rafael; SERAFIM, Milena. Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira. **Avaliação**, v.20, nº 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200004> Acesso em: 30/01/2023.

DOMINGUES, Ivan. O sistema de comunicação da ciência e o taylorismo acadêmico: questionamentos e alternativas. **Estudos avançados**, v. 28, nº 81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000300014> Acesso em: 11/01/2023.

DORA. **Declaração de São Francisco sobre Avaliação da Pesquisa**, 2012. Disponível em: <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-portugues-brasileiro/> Acesso em: 28/01/2022.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DOWBOR, Ladislau. Resenha do livro “A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?”, de Michael J. Sandel. **Revista Pesquisa e Debate**, v. 35, n. 2(62), 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/60745> Acesso em: 22/07/2024.

DUVEEN, Gerard. Genesis and Structure: Piaget and Moscovici. In: **Preuser la vie, le social, la nature**. Paris: Editions de la Maisonn des Sciences de l’Homme, 2001.

ELSE, Holly. What Sci-hub’s latest court battle means for research. **Nature**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/d41586-021-03659-0> Acesso em: 13/03/2024.

FALASTER, Christian; FERREIRA, Manuel; CANELA, Renata. Motivos de rejeição dos artigos nos periódicos de administração. **Organizações & Sociedade**, v. 23, nº 72. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-9230776> Acesso em: 22/12/2022.

FANELLI, Daniele; IOANNIDIS, John. US studies may overestimate effect sizes in softer research. **PNAS**, v. 110, nº 37, 2013. Disponível em: <http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1302997110> Acesso em: 22/05/2023.

FARIA, Alexandre. Repensando produtivismo em gestão no (e a partir do) Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v.9, nº 4, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000400014> Acesso em: 03/02/2023.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERNANDES, Gustavo; MANCHINI, Leonardo. How Qualis Capes influences Brazilian academic production? A stimulus or a barrier for advancement? **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 39, nº 2, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-31572019-3006> Acesso em: 26/01/2022.

FONSECA, Ricardo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em revista**, v. 34, n. 71, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62654> Acesso em: 02/11/2021.

GARFIELD, Eugene. Letters to the Editor. The impact factor and using it correctly. **Unfallchirurg**, 101, 1998. Disponível em:

http://garfield.library.upenn.edu/papers/derunfallchirurg_v101%286%29p413y1998english.html Acesso em: 27/01/2022

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERREIRO RAMOS. Modelos de homem e teoria administrativa. **Revista de Administração Pública**, 18(2), 1984.

_____. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Editora da FGV: Rio de Janeiro, 1989.

_____. Trad. HEIDEMANN, Francisco G.; AZEVEDO, Ariston. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Enunciado Publicações: Florianópolis, 2022.

GODOI, Christiane K.; MATTOS, Pedro Lincoln. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, Christiane K; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigma, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOI, Christiane; XAVIER, Wlamir. O produtivismo e suas anomalias. **Cad. EPABE.BR**, v. 10, nº 2, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000200012> Acesso em: 14/01/2022.

HARO, Fernando de. O impacto de (não) ter impacto: para uma sociologia crítica das publicações científicas. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 113, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.6659> Acesso em: 04/08/2021.

HARZING, Anne-Will K.; WAL, Ron van der. Google Scholar as a new source for citation analysis. **Ethics in Science and Environmental Politics**, v. 8, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3354/esep00076> Acesso em: 14/02/2024.

HICKS, Diana *et al.* **Manifesto de Leiden sobre métricas de pesquisa**, 2015. Disponível em: <http://www.leidenmanifesto.org/translations.html> Acesso em: 29/01/2022.

HIRATA, Celi. A causalidade em Hobbes: necessidade e inteligibilidade. **Cadernos Espinosanos**, nº 23, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2010.89398> Acesso em: 21/02/2022.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**: ou matéria forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. São Paulo: Editora Abril, 1974.

HOFFMANN, C.; MARCHI, J.; COMORETTO, E.; MOURA, G. L. Relações entre autoconceito profissional e produtivismo na pós-graduação. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30167961> Acesso em: 06/12/2022.

HOFFMAN, C.; ZANINI, R.; MOURA, G.; MACHADO, B. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187263> Acesso em: 07/12/2022.

JAYADINATA, Asep K.; HAKAM, Kama A.; MUHTAR, Tatang; SUPRIYADI, Tedi; JULIA, J. Publish or perish: a transformation of professional value in creating literature academics in the 21st Century. **International journal of learning, teaching and educational research**, v. 21, nº 6, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.6.9> Acesso em: 12 de maio de 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise**: Uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro, Contraponto, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, nº 151. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142877> Acesso em: 09/01/2022.

_____. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, nº 158. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143597> Acesso em: 13/01/2022.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LARIVIÈRE, Vincent; HAUSTEIN, Stefanie; MONGEON, Philippe. The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. **Plos One**, 10(6), 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502> Acesso em: 11/02/2024.

LAWSON, Stuart. Access, ethics and piracy. **Insights**, 30(1), 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1629/uksg.333> Acesso em: 13/03/2024.

LEITE, Denise; CONTERA, Cristina; MOLLIS, Marcela. Evaluation and accreditation in Latin American countries: the changing worlds of higher education education. **Global Manager**, v. 5, nº 8, 2005.

LEITE, Denise; VERHINE, Robert; DANTAS, Lys; BERTOLIN, Júlio. A autoavaliação na pós-graduação (PG) como componente do processo avaliativo Capes. **Avaliação**, v. 25, nº 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006> Acesso em: 04/02/2022.

LEITE, Janete L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista Katálysis**, v. 20, nº 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p207> Acesso em: 03/12/2022.

LIMONGI, Maria Isabel. **Hobbes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LOYOLA, Maria A. R. A saga das Ciências Sociais na área da Saúde Coletiva: elementos para reflexão. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000200004>. Acesso em: 04/01/2023.

LUCZAJ, Kamil; HOLY-LUCZAY, Magdalena. How academics outside global research center challenge limitations in access to scholarly literature. **Libraries and the Academy**, v. 20, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/pla.2020.0034> Acesso: 14/03/2024.

MACCARI, Emerson; LIMA, Manolita; RICCIO, Edson. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2009v11n25p68> Acesso em: 01/01/2021.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 43. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100012> Acesso em: 04/01/2023.

MACHADO, Ana Maria; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v. 51, nº 3, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902011000300005> Acesso em: 31/12/2022.

MAGNIN, Luana; FARIA, José Henrique; PENTEADO, Raphael; TAKAHASHI, Adriana. Produtivismo na pós-graduação em Administração: posicionamentos dos pesquisadores brasileiros, estratégias de produção e desafios enfrentados. **Revista Eletrônica de Administração (REAd)**, v. 26, nº 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.284.95633> Acesso em: 26/12/2022.

MAITÁ DE PAULA da Silva. A educação superior na Alemanha: uma tentativa de descrição e interpretação. In: MORAES, Reginaldo; SILVA, Maitá de Paula e; CASTRO, Luiza Carnicero de. **Modelos internacionais de educação superior**: Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MALCOM, Noel. A summary biography of Hobbes. In: SORELL, Tom (Org.). **The Cambridge Companion to Hobbes**. Cambridge: The Cambridge University Press, 2006.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**: Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MARTINS, Cibele B.; MACCARI, Emerson A. **Desempenho dos programas de pós-graduação *strictu sensu* em Administração, ciências contábeis, e turismo no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MAURENTE, Vanessa; BAUM, Carlos; KROEFF, Renata. Política cognitiva produtivista: desenvolvimento e hierarquia de habilidades na pós-graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003215231> Acesso em: 08/01/2020.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção do conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, nº 3, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300006> Acesso em: 10/01/2022.

MACCARI, Emerson; LIMA, Manolita; RICCIO, Edson. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Revista de**

Ciências da Administração, v. 11, n. 25, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2009v11n25p68> Acesso em: 01/01/2021.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**: Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MARTINS, Carlos B. Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização. **Educ. Soc.**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241544> Acesso em: 01/06/2022.

MAURENTE, Vanessa. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. **Interface**, 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180734> Acesso em: 14/12/2022.

MAURENTE, Vanessa; BAUM, Carlos; KROEFF, Renata. Política cognitivista produtivista: desenvolvimento e hierarquia de habilidades na pós-graduação. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 40, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003215231> Acesso em: 14/12/2022.

MAURIEL, Ana Paula. Os grupos temáticos de pesquisa da ABEPSS na relação entre pós-graduação e graduação. **Revista Katalysis**, v. 20, nº 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p272> Acesso em: 20/02/2023.

MCGRAIL, Matthew; RICKARD, Claire; JONES, Rebecca. Publish or perish: a systematic review of interventions to increase academic publication rates. **Higher education research & development**, v. 25, nº 1, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360500453053> Acesso em: 20/05/2023.

MELO, Danilo. **Regulação, acreditação e a prática científica**: uma análise a partir da sociologia da ciência, 2014. 189 f. Dissertação (mestrado em Administração). Programa de pós-graduação em Administração – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

_____; SERVA, Maurício. Regulação e acreditação em escolas de gestão: uma análise sociológica da dinâmica institucional e organizacional. In: **ENANPAD 2017**, 2017, São Paulo. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2017.

MORAES, Reginaldo. As universidades norte-americanas na virada do novo milênio. In: MORAES, Reginaldo; SILVA, Maitá de Paula e; CASTRO, Luiza Carnicero de. **Modelos internacionais de educação superior: Estados Unidos, França e Alemanha.** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

_____. O caso francês: um sistema peculiar. In: MORAES, Reginaldo; SILVA, Maitá de Paula e; CASTRO, Luiza Carnicero de. **Modelos internacionais de educação superior: Estados Unidos, França e Alemanha.** São Paulo: Editora Unesp, 2017b.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência,** Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O método 4: as ideias.** 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade.** 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

_____. **Sobre a estética.** Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTTA, Rodrigo P. S. **As universidades e o regime militar.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MURIEL-TORRADO, Enrique; BISSET, Edgar; BARROS, Camila (2019). Encontros Bibli (editorial). **Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 24, n. 56, pp. 1-5, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2019.e67371>
Acesso em: 28/01/2022.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999.

NISHIKAWA-PACHER, Andreas. Who are the 100 largest scientific publishers by journal count? A webscraping approach. **Journal of Documentation**, v. 78, n. 7. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JD-04-2022-0083> Acesso em: 11/02/2024.

OLIVEIRA, Amanda; PEREIRA, Maristela; LIMA, Luana. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia escolar e educacional**, v. 21, nº 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132> Acesso em: 30/11/2022.

OLIVEIRA, Dalila. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, v. 36, nº 132, 2015b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440> Acesso em: 01/06/2022.

OLIVEIRA, Marcos. A epidemia das más condutas na ciência: o fracasso do tratamento moralizador. **Scientiae Studia**, v. 13, n. 4, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662015000400007> Acesso em: 15/02/2023.

OLIVEIRA, Míriam; FREITAS, Henrique. *Focus group*: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOI, Christiane K; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: Paradigma, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2010.

ONU. **Crescimento da internet desacelera e 2,7 bilhões ficam fora da rede**, 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381>

PAES DE PAULA, Ana. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005 [versão Kindle, sem paginação].

PALHARES, Isabela. Justiça suspende avaliação de pós-graduação por suposto uso de critério ilícito. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/justica-suspende-avaliacao-de-pos-graduacao-por-suposto-uso-de-criterio-ilicito.shtml> Acesso em: 30/12/2021.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas; SHIGAKI, Helena. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: uma ameaça à solidariedade entre pares?

Cadernos EBAPE.BR, v. 13, nº1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-39518866> Acesso em: 12/01/2023.

_____. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, nº 4, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395166526> Acesso em: 05/01/2022.

PEREIRA, Marcos; DAMIANI, Magda. Agruras dos avaliadores: em busca da qualidade na pesquisa em Educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, nº 158. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143332> Acesso em: 19/01/2023.

PIRES, A. S.; REATEGUI, E.; FRANÇA, A. C. X.; BETTINGER, E.; FRANCO, S. R. K. Implicações do sistema de classificação de periódicos Qualis em práticas de publicação no Brasil entre 2007 e 2016. **Education Policy Analysis Archive**, v. 28, nº 25. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4353> Acesso em: 27/01/2022.

PUC-PR. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, 2024. Disponível em: <https://www.pucpr.br/escolas/escola-de-negocios/escola-de-negocios-da-pucpr-conquista-certificacao-internacional-pela-aacsb/> Acesso em: 29/02/2024.

REGO, Teresa C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, v. 40, nº 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061843> Acesso em: 09/01/2022.

RIGHES, Antônio; SARTURI, Rosane. A concepção histórica dos institutos federais de educação ciência e tecnologia: entrevista com Elizier Moreira Pacheco. **Revista brasileira de história da educação**, v. 21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e173> Acesso em: 01/11/2021.

RIGO, Ariádne. Comunidade acadêmica, produtivismo e avaliação por pares. **ERA**, v. 57, nº 5, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020170508> Acesso em: 03/02/2022.

ROCHA, Rose. As razões do produtivismo: fricções intelectuais e capitalismo ficcional. **Galaxia**, nº 39, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-255434152> Acesso em: 31/01/2023.

ROCHA-E-SILVA, Maurício. O novo Qualis, ou a tragédia anunciada (editorial). **Clinics**, v. 64, n. 1, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-59322009000100001> Acesso em: 25/01/2022.

RODACKI, André. Qualis: implicações para a avaliação de programas de pós-graduação das diferentes áreas do conhecimento uma análise preliminar. **RBPG**, v. 12, n. 30, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1129> Acesso em: 25/01/2022.

ROTHEN, José C.; SANTANA, Andréia da C.; BORGES, Regilson M. As armadilhas do discurso sobre a avaliação da educação superior. **Educação & Realidade**, v. 43, nº 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684908> Acesso em: 07/01/2023.

SALDAÑA, Paulo. Bolsonaro congela mais 2.724 bolsas de pesquisa; corte atinge 6,9% dos benefícios: outras 3.474 bolsas de pesquisa financiadas pela Capes foram bloqueadas em maio. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/bolsonaro-congela-mais-27-mil-bolsas-de-pesquisa-corte-atinge-69-dos-beneficios.shtml> Acesso em: 30/12/2021.

_____. Pesquisadores questionam critérios da Capes em novo modelo de concessão de bolsas. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/pesquisadores-questionam-criterios-da-capes-em-novo-modelo-de-concessao-de-bolsas.shtml> Acesso em: 30/12/2021.

_____. Mais 24 pesquisadores ligados à Capes renunciam e total chega a 138. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/12/mais-24-pesquisadores-ligados-a-capes-renunciam-e-total-chega-a-138.shtml> Acesso em: 30/12/2021.

SÀNCHEZ-BAYÓN, Antonio; AZNAR, Estrella Trincado. Spanish business schools paradox and accreditation system expiry: when the success becomes a risk. **Revista Galega de Economía**, 30 (2), 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15304/rge.30.2.6926> Acesso em: 06/03/2024.

SANDLER, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Luis R. C. S.; SAMPAIO, Rubens J. Crise social das instituições de ensino superior e a formação em saúde para o mercado. **Saúde debate**, v. 41, nº especial 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042017S321> Acesso em: 28/01/2023.

SCI-HUB. **Ciência para todos**, 2024. Disponível em: <https://sci-hub.se/> Acesso em: 12/03/2024.

SCHIERMEIER, Q. US court grants Elsevier millions in damages from Sci-Hub. **Nature**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nature.2017.22196> Acesso em: 13/03/2024.

SCMIDT, Maria L S. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia USP**, v. 22, nº 2, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000017>. Acesso em: 02/01/2023.

SEGADO-BOJ, Francisco; MARTÍN-QUEVEDO, Juan; PRIETO-GUTIÉRREZ, Juan-José. Jumping over the paywall: strategies and motivations for scholarly piracy and other alternatives. **Information Development**, 0(0), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/02666669221144429> Acesso em: 17/03/2024.

SELL, Carlos Eduardo. Racionalidade e racionalização em Max Weber. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS**, v. 27, nº 79, 2012.

SEHNEM, Alyne. **As representações sociais da trajetória profissional e do produtivismo entre as docentes de administração em Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SERVA, Maurício. A nova ideologia econômica da ciência e a (re)politização do campo. **Ciências em debate**, v.2, 2017. Disponível em: <https://revistacienciaemdebate.org/2019/02/26/v-2-2017-janeiro-dezembro/> Acesso em: 03/06/2022.

_____. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v. 37, nº 2, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901997000200003> Acesso em: 08/05/2022.

SEVERIANO JR., Ely; CUNHA, Diego; ZOUAIN, Deborah; GONÇALVES, Clayton. Produtivismo acadêmico e suas consequências para a produção científica na área de

administração. **Revista Eletrônica de Administração (REAd)**, v. 27, nº 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.317.103796> Acesso em: 27/12/2022.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, 27(96), 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300018> Acesso em: 06/04/2024

SHU, Fei *et al.* Is it such a big deal? On the cost of journal use in the digital era. **College & Research Libraries**, v. 79, nº 6, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5860/crl.79.6.785> Acesso em: 08/03/2024.

SILVA, Aneilson. Produtivismo acadêmico multinível: mercadoria performativa na pós-graduação em administração. **Revista de Administração de Empresas (ERA)**, v. 59, nº 5, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020190504> Acesso em: 04/02/2023.

SILVA, Maurício R.; PIRES, Giovani de L. Mortivivência, 25: registros de uma trajetória, perspectivas de continuidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, nº 4, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.012> Acesso em: 10/01/2022.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SOMA, Neil; ALVES, Alexandre; YANASSE, Horácio. O Qualis Periódicos e sua utilização nas avaliações. **RBPB**, v. 13, n. 30, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1128> Acesso em: 25/01/2022.

SOUSA, Clarilza Prado de.; *et al.* (orgs). **Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

SOUSA, Marcos E. Cronologia da discussão sobre a mudança no Qualis Periódico no quadriênio 2017-2020. **Harvard Dataverse**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7910/DVN/5UNJXH> Acesso em: 28/01/2022.

SOUZA, Renato. Normose acadêmica: como superar a ‘doença da normalidade’ na Universidade. **Avaliação**, v. 24, nº 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200007> Acesso em: 20/02/2023.

STIGGER, Danubia; BARLEM, Jamila; STIGGER, Klaus; COGO, Silvana; PIEXAK, Diéssica; ROCHA, Laurelize. Concepções dos estudantes de pós-graduação em Enfermagem sobre integridade científica e ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, n 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0060> Acesso em: 21/12/2022.

STRECK, Danilo R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0443> Acesso em: 17/02/2023.

TEIXEIRA, Talita; MARQUEZE, Elaine; MORENO, Claudia. Produtivismo acadêmico: quando a demanda supera o tempo de trabalho. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002288> Acesso em: 08/12/2022.

THELIN, John R. **A history of American higher education**. Maryland: The Johns Hopkins University Press, 2011.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº 48, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012> Acesso em: 29/01/2023.

TUFFANI, Maurício. Capes rebaixa revistas científicas de má qualidade. **Folha de São Paulo**, 2015. Disponível em: <https://mauriciotuffani.blogfolha.uol.com.br/2015/09/23/capes-rebaixa/> Acesso em: 30/12/2021.

VAN DER SAR, Ernesto. Sci-hub tears down academia's "illegal" copyright paywalls. **TorrentFreak**, 2015. Disponível em: <https://torrentfreak.com/sci-hub-tears-down-academias-illegal-copyright-paywalls-150627/> Acesso em: 13/03/2024.

VERHINE, Robert; FREITAS, Antônio. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, nº7, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-avaliacao-da-educacao-superior-modalidades-e-tendencias-no-cenario-internacional> Acesso em: 18/01/2022.

VIDA ACADÊMICA. **Cronologia da discussão sobre a mudança no Qualis Periódico no quadriênio 2017-2020**, 2021. Disponível em: https://vidamododeusar.com.br/academica/index.php/2021/10/28/cronologia-da-discussao-sobre-a-mudanca-no-qualis-periodico-no-quadriennio-2017-2020/#_ftn1
Acesso em: 28/01/2022.

VIEIRA DE SOUZA, Márcio. Mídias digitais, globalização, redes e cidadania no Brasil. In: VIEIRA DE SOUZA, Márcio; GIGLIO, Kamil. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária**. São Paulo: Blucher, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/9788580391282-04> Acesso em: 10/03/2024.

VIEIRA, Marina; FONTES, Andréa; GEMMA, Sandra; MONTEDO, Uiara. Produtivismo na pós-graduação na perspectiva da ergonomia da atividade. **Educação e Pesquisa**, v. 46. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220223>
Acesso em: 15/12/2022.

VIEIRA, Josimar; CASTMAN, Ana; JUNGES JUNIOR, Mario. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. **Avaliação**, v. 26, nº 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100014> Acesso em: 01/02/2023.

VIETTA, 2015. **Racionalidade**: uma história universal. Cultura europeia e globalização. Campinas: Ed. Unicamp, 2015

VILAÇA, Murilo; PALMA, Alexandre. Diálogos sobre a cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, nº 53, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200013> Acesso em: 29/01/2023.

VOSGERAU, Dilmeire; ORLANDO, Evelyn; MEYER, Patrícia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, v. 38, nº 138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163514> Acesso em: 21/02/2023.

VIZEU, Fábio; MACADAR, Marie; GRAEML, Alexandre. Produtivismo acadêmico baseado em uma perspectiva habermasiana. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, nº 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395137603> Acesso em: 19/02/2023.

WIEN, Charlotte; DORCH, Bertil; BREDAHL, Lone; ERIKSEN, Mette. Publication strategies under the publish or perish paradigm – using Kolb’s ELT to understand PhD student’s needs. **Liber Quartely**, v. 30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18352/lq.10349> Acesso em: 18/05/2023.

WIENER, Martin; SAUNDERS, Carol; CHATTERJEE, Samir; DENNIS, Alan R.; GREGOR, Shirley; MÄHRING, Magnus; MERTENS, Peters. Information Systems Research: making impact in a publish-or-perish world. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 43, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04326> Acesso em: 09 de maio de 2023.

YAMAMOTO, O.H.; TOURINHO, E.Z.; BASTOS, A.V.B; MENANDRO, P.R.M. Produção científica e produtivismo: há alguma luz no final do túnel? **RBPG Revista Bras. Pós-grad**, v. 9, nº 18, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.364> Acesso em: 14/01/2022.

ZARIF, Azmaeen. The economics of scientific publishing. **Yale Journal of Biology and Medicine**, v. 96, 2023. Disponível em: <https://www.doi.org/10.59249/OMSP9618> Acesso em: 12/02/2024

ZHAO, Jun; FERRAN, Carlos. Business school accreditation in the changing global marketplace: a comparative study of the agencies and their competitive strategies. **Journal of International Education in Business**, v. 9, nº 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JIEB-02-2016-0001>

ZUIN, Antônio; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”. Um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, nº 158. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143294> Acesso em: 14/01/2023.

APÊNDICE A

Comparação das fichas de avaliação da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (Quadriênios de 2013-2016 e 2017-2020)

Quadro 25 – Modificações estruturais na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação entre os quadriênios de 2013-2016 e 2017-2020.

Quadriênio 2013-2016	Para onde foi?	Quadriênio 2017-2020
Quesito 1 – Programa (peso 0%)		Quesito 1 – Programa
1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular (50%).		1.1 Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa (30%).
	Agrega os itens 2.1, 2.2, e 2.3 do antigo modelo.	1.2 Perfil do corpo docente e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa (50%).
1.2 Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica de seus egressos, conforme os parâmetros da área (30%).		1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica ou artística (10%).
1.3 Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão (20%).	Agregado ao item 1.1 do novo modelo.	
	Novo aspecto avaliativo.	1.4 Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual (10%).
Quesito 2 – Corpo docente (peso 20%).		
2.1 Perfil do corpo discente, consideradas titulação, diversificação na origem da formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa (15%).	Agregado ao item 1.2 do novo modelo.	
2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa (30%).	Agregado ao item 1.2 e 2.5 do novo modelo.	
2.3 Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa (30%).	Agregado ao item 1.2 do novo modelo.	
2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na	 Item 2.5 do novo modelo.	

formação de futuros ingressantes da PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação (10%).		
2.5 Participação de docentes em eventos alinhados à proposta do programa (15%).	Agregado ao item 3.3 do novo modelo.	
Quesito 3 – Corpo discente, teses e dissertações (35%).		Quesito 2 – Formação.
3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente (20%).	Agregado ao item 2.1 do novo modelo.	
3.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa (15%).	Agregado ao item 2.5 do novo modelo.	
3.3 Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso das IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área (50%).		2.1 Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa (15%). 2.2 Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos (15%).
3.4 Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados (15%).	?	
3.5 Apresentação de discentes e egressos em eventos alinhados à proposta do programa.	Agregado ao item 2.1 do novo modelo.	
	Novo aspecto. Expande a proposta do item 5.1 do modelo antigo.	2.3 Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida (10%).
Quesito 4 – Produção intelectual (35%).		
4.1 Publicações qualificadas do programa por docente permanente (55%).		2.4 Qualidade das atividades de pesquisa e de produção intelectual do corpo docente do programa (50%).
	 Item 2.4 do modelo antigo.	2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa (peso interno 10%).
4.2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa (30%).	Agregado ao item 2.4 do novo modelo.	
		Quesito 3 – Impacto na sociedade
4.3 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes (15%).	Agregado aos itens 3.1 e 3.2	* Incorporado aos itens 3.1 e 3.2
Quesito 5 - Inserção social (10%)		

	Novo aspecto. Aumenta a relevância do impacto das produções.	3.1 Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa (40%).
5.1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa (50%)		3.2 Impacto econômico, social e cultural do programa (40%)
5.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação (30%).	Agregado ao item 3.2 do novo modelo.	
5.3 Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação (20%).	Agregado ao item 3.3 do novo modelo.	
	Novo aspecto. Aumenta a relevância da internacionalização.	3.3 Internacionalização, inserção (local, regional e nacional) e visibilidade do programa (20%).

Fonte: Elaborado com base em Capes (2016; 2020)¹⁷.

Observações a respeito das principais mudanças do anterior (2013-2016), com base no modelo atual (quadriênio 2017-2020):

QUESITO 1 - PROGRAMA

1.1 Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa:

Em relação ao modelo anterior, enfatiza-se a importância de uma maior articulação interna ao programa, considerando linhas, estrutura curricular, projetos de pesquisa, *etc.* Corrobora a premissa de que existe uma tendência em incentivar o fortalecimento das identidades dos programas.

¹⁷ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de área 2016 – Administração, ciências contábeis e turismo. Brasília, 2013. 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/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo-memoria-da-area> Acesso em: 03/01/2022.

_____. Ficha de avaliação 2020 – Administração, ciências contábeis e turismo. Brasília, 2013. 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/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo> Acesso em: 03/01/2022.

1.2 Perfil do corpo docente e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa:

Agrega a maioria dos itens que anteriormente compunham o quesito “corpo docente”. Surge uma nova informação a respeito do número mínimo de professores permanentes por linha (4 docentes). Isso reforça a ideia de um direcionamento à construção de programas com um corpo docente mais integrado.

1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica ou artística:

Embora tenha sido considerado um item novo, no modelo anterior já existia um item relacionado ao aspecto do planejamento dos programas. Entretanto, adiciona-se agora o termo “estratégico”, referindo-se ao instrumento de planejamento organizacional. Também é proposto um maior alinhamento com o planejamento da instituição na qual o programa está inserido.

1.4 Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual:

Esse item é possivelmente o que apresenta mais novidades. Apesar de surgir somente com um peso de 10%, de acordo com palestra proferida por Robert Verhine, coordenador do GT que debateu a autoavaliação dos programas de pós-graduação, em webinar promovido pela Unesp¹⁸, o objetivo é que esse aspecto cresça em relevância a cada ciclo avaliativo. Destaca-se que esse aspecto avaliativo chama atenção para a necessidade de implementação de processos, a despeito da avaliação exclusivamente focada na mensuração de produtos.

QUESITO 2 - FORMAÇÃO

2.1 Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa:

¹⁸ VERHINE, Robert. Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação e Planejamento Estratégico Institucional da Pós-Graduação. São Paulo: UNESP, 2020. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/propg/sobre/eventos/2020/> Acesso em 03/01/2020.

No modelo anterior a quantidade de teses e dissertações defendidas era privilegiado, no novo modelo a quantidade de teses é agregada a esse item que estamos examinando. Ademais, passa-se a considerar o número de teses que geraram publicações.

2.2 Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos:

No modelo anterior a qualidade das teses e dissertações, e a qualidade das publicações em geral, eram avaliadas em único aspecto. No novo modelo as teses e dissertações são separadas das demais publicações, é um pouco confuso pois ocorre a sobreposição de trabalhos. É importante considerar ainda que o critério “qualidade” está associado à estratificação do *Qualis*, o que delega a avaliação aos veículos de comunicação científica.

2.3 Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida:

No modelo anterior o acompanhamento de egressos fazia parte do aspecto inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa. No novo modelo o acompanhamento dos egressos se torna um aspecto próprio. Essa mudança reflete uma característica do novo modelo do enfoque na formação dos estudantes.

2.4 Qualidade das atividades de pesquisa e de produção intelectual do corpo docente do programa:

Apesar do peso de 50% desse item dentro do quesito, é relevante que o item tenha sido considerado como parte do quesito “formação”, o que sugere uma retomada da importância do ensino na pós-graduação, que no modelo anterior considerava mais a pesquisa. Entretanto, o produtivismo acadêmico continua presente no item, especialmente ao passar a considerar a “mediana da produção qualificada da área” como parâmetro avaliativo.

2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa:

Esse item agrega aspectos dos itens 2.2. e 2.4 do modelo anterior, em princípio não possui nenhuma mudança significativa.

QUESITO 3 - IMPACTO

3.1 Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa:

Apesar da ideia de impacto já estar presente no documento anterior, a concepção apresentada nesse aspecto, voltado para a valorização do número de citações das produções, não estava presente no modelo anterior. Esse aspecto reflete uma demanda recorrente pela avaliação das produções por si mesma, e não somente pela nota do periódico ao qual ela está vinculada. Revela também um afastamento do *Qualis*, em favor de indicadores mais internacionais.

3.2 Impacto econômico, social e cultural do programa:

Melhora as definições de impacto econômico, social e cultural que já estavam presentes no modelo anterior.

3.3 Internacionalização, inserção (local, regional e nacional) e visibilidade do programa:

A internacionalização era um aspecto voltado para os programas 6 e 7. Entretanto, ao que parece esse aspecto passa a ser avaliado em todos os programas, apesar de ainda ser um pré-requisito somente para os programas 6 e 7.

APÊNDICE B

Comparação dos critérios de classificação Qualis para a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (Quadriênios de 2012; 2013-2016; 2017-2019)

Quadro 26 – Comparação dos critérios de classificação *Qualis* periódicos, 2012, quadriênio 2013-2016, e quadriênio 2017-2020.

Estrato	Crítérios 2012	Quadriênio 2013-2016	Estrato	Quadriênio 2017-2020
A1	Indexadores: <ul style="list-style-type: none"> • H-Scopus > 20; • JCR > 1,0. 	Indexadores*: <ul style="list-style-type: none"> • JCR >1,4 (67%); • H-Scopus > 24 (75%). <p>* Periódicos nos limites acima, mas que não listados como da área, foram classificados no estrato A2.</p>	A1	Indexadores: <ul style="list-style-type: none"> • FI (JCR) > 2,7; • Índice H (Scimago/Scopus) > 50; • Citescore (Scopus) > 2,34.
A2	Indexadores: <ul style="list-style-type: none"> • 4 < H-Scopus =< 20; • 0,2 < JCR =< 1,0. 	Indexadores*: <ul style="list-style-type: none"> • 1,4 >= JCR > 0,7 (33%); • 24 >= H-Scopus > 9 (50%). <p>* Periódicos nos limites acima, mas não listados como da área, foram classificados no estrato B1</p>	A2	Indexadores: <ul style="list-style-type: none"> • 1,4 < FI (JCR) <=2,7; • 26 < Índice H (Scimago/Scopus) <= 50; • 1,26 < Citescore (Scopus) <=2,34; • Fator de Impacto 5 anos sem Autocitação (Spell) > 0,456.
			A3	Indexadores: <ul style="list-style-type: none"> • 0 < Fator de Impacto (JCR) <=1,4; • 13 < Índice H (Scimago/Scopus) <= 26; • 0,7 < Citescore (Scopus) <=1,26; • 0,228 < Fator de Impacto 5 anos sem Autocitação (Spell) <=0,456.
			A4	Indexadores: <ul style="list-style-type: none"> • 0 < Índice H (Scimago/Scopus) <=13; • 0 < Citescore (Scopus) <=0,7; • 0,114 < Fator de Impacto 5 anos sem Autocitação (Spell) <=0,228.
B1	Indexadores: <ul style="list-style-type: none"> • 0 < H Scopus =< 4 • 0 =< JCR =< 0,2 • Scielo (mais de 5 anos) • Redalyc (mais de 5 anos) <p>Ou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser periódico de uma das seguintes 	Indexadores*: <ul style="list-style-type: none"> • 0,7 >= JCR > 0; • 9 >= H-Scopus > 0; • Scielo FI > 0,01 e ser da área pelo critério da base; • Índice Spell >0,225 (67%). <p>* Periódicos relacionados no Scopus, JCR, ou Scielo,</p>	B1	Indexadores: <ul style="list-style-type: none"> • 0 < Fator de Impacto 5 anos sem Autocitação (Spell) <=0,114; • H5 (Google Scholar) >8; • Estar presente no Redalyc; • Estar presente no Scielo. <p>Ou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser editado por Editoras indicadas pela Área:

	<p>editoras: Sage; Elsevier; Emerald; Springer; Inderscience; Pergamo; Wiley; e Routledge.</p>	<p>nos limites acima, mas não listados como da área, foram classificados no estrato B2.</p>		<p>Wiley Online Library, Elsevier ScienceDirect, Emerald, Springer Link, Taylor and Francis Online e SAGE.</p>
B2	<p>Indexadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possuir um Indexador: SCOPUS, EBSCO, DOAJ, GALE, CLASE, HAPI, ICAP, IBSS. <p>E:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter mais de três anos; • Informações sobre os trâmites de aprovação; • Apresentar a legenda bibliográfica da revista em cada artigo; • Ter conselho diversificado; • Editor chefe não é autor; • Informação sobre processo de avaliação. 	<p>Indexadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Índice 0,225 >= Spell > 0,114 (33%) • Estar no Redalyc; • Scielo FI <0,01. <p>Ou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser editado por Editoras indicadas pela área. 	B2	<p>Indexadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 < H5 (Google Scholar) <=8; • Ter dois ou mais indexadores indicados pela Área: Latindex, EBSCOhost, Galegroup e DOAJ Directory of Open Access Journals.
B3	<p>Atender a 6 dos critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Missão/foco • Informa o nome e afiliação do editor • Informa nome e afiliação dos membros do comitê editorial • Divulga anualmente a nominata dos revisores • Mínimo de dois números por ano • Informa dados completos dos artigos • Endereço de pelo menos um dos autores 	<p>Indexadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Índice Spell <=0,114 <p>Ou:</p> <p>Indexadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possuir no mínimo um dos indexadores definidos pela área <p>E:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter ISSN; • Índice de atraso no máximo igual a 0,5; • Três ou mais anos de existência; 	B3	<p>Indexadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0 < H5 (Google Scholar) <=4; • Ter um indexador indicado pela Área.
B4	<ul style="list-style-type: none"> • Ter revisão por pares; • Edições atualizadas até 2011; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter ISSN; • Índice de atraso no máximo igual a 0,5; • 2 ou mais anos de existência. 	B4	<ul style="list-style-type: none"> • Não estar enquadrado nos anteriores

	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de submissão. 			
B5	<ul style="list-style-type: none"> • Ter ISSN; • Ter periodicidade definida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter ISSN; • No máximo, um ano de atraso. 		<ul style="list-style-type: none"> • Esse nível de classificação deixa de existir.
C	<ul style="list-style-type: none"> • Periódicos que não atendem os critérios para ser B5; • Não tiveram artigos da área neles publicados em 2010, 2011 ou 2012. 	<ul style="list-style-type: none"> • Periódicos cujo conteúdo foi identificado como sendo técnico ou estritamente aplicado foram classificadas como C. 		<ul style="list-style-type: none"> • Serão classificados nesse nível veículos considerados predatórios.

Fonte: Elaborado com base em Capes (2012; 2017; 2019).

Considerações sobre as transformações nos critérios *Qualis* para periódicos:

O primeiro aspecto que se destaca quando avaliamos a evolução nos critérios de classificação do *Qualis* periódicos é a tendência de abandonar a proposição de critérios qualitativos, delegando essa função aos indexadores. Embora, desde a avaliação de 2012, a classificação nos estratos superiores estivesse relacionada com a vinculação em indexadores específicos, nos estratos mais baixos (B2 até B5), existia uma tentativa de classificar os periódicos com base em boas práticas (CAPES, 2012). Entretanto, as recomendações diminuem para o quadriênio 2013-2016, e desaparecem para o quadriênio de 2017-2020. Isso significa que, a Capes delegou os critérios qualitativos (que já eram escassos desde o início) para os indexadores (CAPES, 2017; 2019).

A segunda questão que se destaca é o domínio dos indexadores estrangeiros nos estratos superiores, até 2016, para ser classificado nos estratos A1 e A2 eram adotados estritamente parâmetros determinados por indexadores estrangeiros (JCR e Scopus) (CAPES, 2017). Entretanto, no quadriênio 2017-2020, o indexador Spell ganha relevância, e passa a ser considerado para o estrato A2, embora o estrato A1, permaneça reservado para os indexadores internacionais (CAPES, 2019). A consideração do indexador Spell para o estrato A2 parece ser algo positivo no sentido da valorização de um indexador regional no segundo estrato mais alto, entretanto, também representa um fechamento da área, uma vez que, o Spell não permite a inclusão em sua base de periódicos multidisciplinares.

Outro aspecto relevante é a desvalorização dos indexadores Scielo e Redalyc. Durante a avaliação de 2012, os indexadores eram considerados para a classificação no estrato B1, o terceiro estrato de classificação à época (CAPES, 2012); entretanto, para o

quadriênio 2017-2020, são incluídos dois novos estratos, A3 e A4, e os indexadores Scielo e Redalyc permanecem relevantes somente para o estrato B1, que passa a ser o quinto estrato de classificação (CAPES, 2019). Isso significa um rebaixamento na valorização desses indexadores em dois estratos. Além dessas mudanças, passa-se a considerar um novo indicador, para classificações a partir do estrato B1, o H5 do Google Scholar.

Uma grande mudança apresentada para a avaliação do quadriênio 2017-2020, que atinge todas as áreas, foi a proposta do *Qualis* único. Anteriormente, um periódico poderia ser classificado em diferentes áreas, em diferentes estratos; entretanto, a partir desse quadriênio, os periódicos receberão uma única nota, independente das diferentes áreas nas quais são avaliados. Com base nos seguintes critérios (CAPES, 2019, p. 3):

- a) Classificação única: cada periódico recebe apenas uma qualificação, independentemente da quantidade de áreas de avaliação às quais foi mencionado;
- b) Classificação por áreas-mães: os periódicos foram agrupados de acordo com a área na qual houve maior número de publicações nos anos de referência avaliativo, chamada de área-mãe;
- c) *Qualis* Referência: por meio do uso combinado de indicadores bibliométricos e um modelo matemático; a própria Diretoria de Avaliação montou uma lista de periódicos pré-classificados, definidos como *Qualis* Referência;
- d) Indicadores bibliométricos: basicamente, são os que consideram o número de citações do periódico dentro de três bases: Scopus (CiteScore), Web of Science (Fator de Impacto) e Google Scholar (índice h5). Foi levada em consideração a categoria de área que cada base enquadra o periódico e a sua posição relativa dentro dela.

A partir desse sistema de classificação, fica evidente que os indexadores internacionais se tornam ainda mais relevantes, suprimindo os indexadores regionais. Entretanto, a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis, e Turismo, não adotou integralmente as recomendações da Diretoria de Avaliação da Capes, escolhendo dar continuidade na construção de seus próprios parâmetros para a classificação dos periódicos da área, mesmo que dialogando de alguma forma com a proposta da Capes (CAPES, 2019).

APÊNDICE C

TÓPICOS ORIENTADORES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PROFUNDIDADE (PÓS-GRADUANDOS)

- 1. Sobre a pessoa**
 - a. Poderia descrever-se brevemente?
 - b. O que você pesquisa atualmente?
- 2. Sobre o desejo de seguir carreira acadêmica (d)**
 - a. Deseja seguir carreira acadêmica?
 - b. Caso sim. Quando decidiu? Por quê?
- 3. Familiaridade a respeito da temática “produtivismo acadêmico” (a)**
 - a. Já estudou algo a respeito?
 - b. O que compreende pelo termo?
- 4. Sobre os sistemas de avaliação da Capes (e/b)**
 - a. Qual seu nível de conhecimento sobre as avaliações da Capes?
 - b. O quão importante é para você a publicação de artigos? Por quê?
 - c. Você considera o potencial de publicações quando escolhe o que pesquisar?
 - d. Como você escolhe os periódicos para o qual envia seus artigos?
 - e. Você se sente pressionado a publicar artigos?
 - f. Caso não houvesse pontuações para as publicações, isso modificaria sua forma de fazer ciência? Como?
 - g. Caso as publicações não fossem tão importantes para a pontuação dos pesquisadores, isso aumentaria sua participação em outras atividades acadêmicas? Quais?
- 5. Sobre as dinâmicas institucionais (c)**
 - a. A academia é um ambiente competitivo? Por quê?
 - b. A competitividade modifica suas relações interpessoais com colegas, professores, orientador, *etc.*, são afetadas pela competitividade? Como?
 - c. A competitividade modifica suas relações institucionais com universidades, programas, *etc.*, são afetadas pela competitividade? Como?
 - d. Você acredita que a diferença de opiniões ou ponto de vistas poderia influenciar nessa questão da competitividade? Poderia dar algum

exemplo de momentos em que essas diferenças influenciaram na questão da competitividade?

- e. Você se sente pressionado para se comportar de alguma forma que não lhe agrada dentro da academia?
- f. O cientista possui responsabilidade pelos efeitos e resultados de sua pesquisa?

6. Sobre a internacionalização (b/e)

- a. Qual a importância para você de publicar em periódicos internacionais?
- b. Qual a importância da publicação em periódicos nacionais?
- c. Periódicos internacionais e nacionais podem ser avaliados da mesma forma?
- d. É importante existir um sistema de avaliação nacional?
- e. A internacionalização da ciência modifica a forma de fazer ciência?
- f. Na sua opinião, a universidade brasileira pode contribuir para o sistema de educação superior global? Como?

7. Sobre a qualidade da educação superior (a)

- a. A formação que você recebeu na pós-graduação lhe preparou para ser um bom professor?
- b. Os programas de pós-graduação possuem um projeto coerente para os pós-graduandos?
- c. Como você descreveria o projeto do programa de pós-graduação em que estuda para os pós-graduandos?
- d. Qual é o papel do doutorando para o sistema científico nacional (universidades, programas, *etc.*)?
- e. Qual é o papel dos professores para o sistema científico nacional (universidades, programas, *etc.*)?
- f. Os problemas do produtivismo acadêmico são adequadamente comunicados nas universidades?
- g. Quais são suas expectativas para a sua carreira após a titulação?

8. Encerramento

- a. Gostaria de acrescentar algo mais? Alguma sugestão para melhoria das perguntas?