

# O atual modelo de avaliação da CAPES: seus impactos sobre as vidas profissional e pessoal dos docentes de um programa de pós-graduação em letras

*Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira*<sup>1</sup>

dorinhapuc@hotmail.com

*Maria Virgínia Monteiro Teixeira Freitas*<sup>2</sup>

viemonteiro@hotmail.com

## Resumo

Este trabalho analisa o Modelo de Avaliação da CAPES e seus impactos sobre a vida profissional e pessoal dos professores de um programa de pós-graduação em letras vinculado a uma universidade particular de Belo Horizonte. A pesquisa se desenvolveu no decorrer de 2008 através de um estudo de casos que utilizou a análise documental e a entrevista semiestruturada. O programa investigado é bem avaliado pela CAPES e seus docentes, doutores e pós-doutores se destacam no cenário acadêmico. A pesquisa evidenciou que todos os professores criticaram o referido modelo por valorizar a dimensão quantitativa em detrimento da qualitativa; questionaram a pressão para aumentar suas produtividades; afirmaram não dispor de tempo para o lazer; informaram sofrer de síndromes de etiologias variadas. Finalmente, alguns professores explicitaram que estão aprendendo a lidar com o estresse e dedicando-se mais à família.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); pós-doutora pela Unicamp e pela Universidade do Porto. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG).

**Palavras-chave:** Atual modelo de avaliação da CAPES; produtivismo; intensificação do trabalho; síndromes de etiologias variadas.

*É preciso em educação reinventar em conjunto uma ética da rebeldia que reafirme nossa possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade do docente (FREIRE, 1998).*

## 1 Introdução

Esta pesquisa centra-se no modelo atual de avaliação da CAPES e nos seus impactos sobre a vida profissional e pessoal dos professores de um programa de pós-graduação em letras. O lócus da investigação, desenvolvida no decorrer de 2008, foi um programa de pós-graduação em letras ofertado por uma universidade particular confessional situada em Belo Horizonte. Em termos metodológicos, priorizou-se a realização de um estudo de casos, no qual se utilizou a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados pela entrevista foram interpretados através da análise de conteúdo.

Este trabalho segue a seguinte estruturação didática: história sucinta da pós-graduação no Brasil e trajetória da CAPES, dando ênfase ao seu Modelo de Avaliação; a pesquisa realizada: dados coletados e apresentação de algumas considerações finais.

## 2 História sucinta da pós-graduação no Brasil e trajetória da CAPES

### 2.1 Breve trajetória da pós-graduação

O Brasil em relação aos países europeus, especialmente França, Alemanha e Estados Unidos, teve grande atraso no que tange às primeiras experiências de estudos pós-graduados. Isso talvez se explique pelo fato de a universidade ter sido instaurada no

país muito tardiamente.

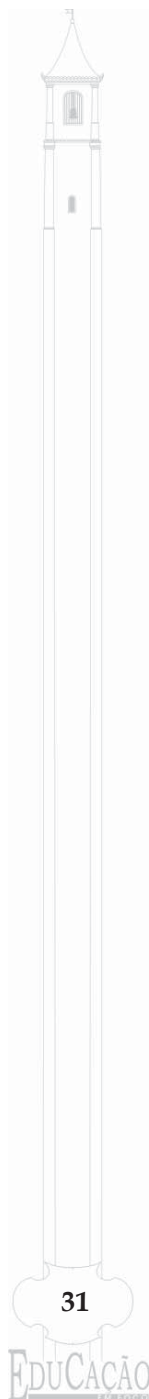
Assim, historicizando o referido nível de ensino, em 1930, o ministro Francisco Campos propôs a criação da pós-graduação, tomando por referência o modelo europeu e criando também cursos de especialização e aperfeiçoamento (CURY, 2005).

Em 1940, foi utilizado, pela primeira vez, o termo pós-graduação, no Estatuto da Universidade do Brasil e, em 1941, nessa instituição, foi implantado um curso de mestrado com a colaboração de professores americanos. Pelo Decreto n. 321 de 1946, foram reconhecidos cursos de pós-graduação voltados para a formação profissional, ficando os mestrados e doutorados sob a responsabilidade dos regimentos das universidades.

Gusso, Córdova e Luna (1985) enfatizam que a Universidade de São Paulo, criada em 1935, foi pioneira no campo da pesquisa, sobretudo, devido à colaboração de intelectuais franceses. Através da lei n. 310 de 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), atualmente, Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CNPq).

Na década de 1950, acordos firmados com os Estados Unidos viabilizaram intercâmbios de alunos e pesquisadores. Anísio Teixeira, na referida década, criou, também, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) através do Decreto n. 741. Ele visava, sobretudo, a implementação e expansão de centros de aperfeiçoamento e de estudos de pós-graduação.

Na década de 1960, ocorreu um grande crescimento dos cursos de pós-graduação, desencadeado, especialmente, pelo convênio firmado entre a Fundação Ford e as áreas de Ciências Físicas e Biológicas da Universidade do Brasil. A Universidade Nacional de Brasília, pela lei n. 3.998 de 1961, começou a ofertar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos em diferentes campos do conhecimento, o que impulsionou o desenvolvimento da pós-graduação. Naquele ano, a lei n. 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu a paridade entre graduação e pós-graduação no que se refere ao



caráter sistêmico dos cursos.

Finalmente, em 1965, a pós-graduação passou a ser reconhecida como nível de ensino com a veiculação do Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação (CFE). Segundo Ludke (2005), esse parecer foi elaborado por Sucupira, fundador da pós-graduação no país, determinando, entre outras questões, que o mestrado não fosse, necessariamente, pré-requisito para o doutorado. Em 1968, foi implementada a lei n. 5.540, que instituiu a Reforma Universitária. Através dela, foi estipulada a responsabilização da CAPES, do CNPq e de outros órgãos públicos pela formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino superior e, ainda, pela definição de uma política nacional e regional para o nível de ensino em pauta. Em 1969, o Parecer n. 77 do CFE estabeleceu normas reguladoras para o credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Mais tarde, em 1975, esse conselho normatizou a “visita institucional *in loco*”, que deveria ser feita pelos especialistas (CURY, 2005). Em 1973, foi elaborado o 1º Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG). Naquele mesmo ano, foi criado o Grupo Técnico de Coordenação, que integrou as agências de fomento: CAPES, CNPq, FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e FUNTEC (Fundo de Desenvolvimento Técnico e Científico). O PNPG incentivou a criação de associações nacionais de pesquisa por área de conhecimento e deu ênfase à formação de docentes para o ensino superior. O 2º PNPG (1986-1989) priorizou a busca de qualidade dos cursos de pós-graduação, o que levou à necessidade de institucionalização e aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação. O 3º PNPG, implantado em 1990, incentivou o desenvolvimento da pesquisa, fundamental para o crescimento nacional, e buscou promover a integração da pós-graduação ao Sistema de Ciência e Tecnologia (KUENZER; MORAES, 2005). A partir do ano de 1990, a Política Nacional de Avaliação tornou-se anacrônica devido, sobretudo, ao aumento dos programas de pós-graduação.

Em 2001, ocorreu o Seminário Nacional de Pós-graduação, no qual se reconheceu tanto os avanços quanto as lacunas desse nível de ensino: perda de quadros importantes na pós-graduação devido à carência de uma política salarial; insuficiências estruturais e carências de acervos e recursos para custeio; desequilíbrios regionais e intraregionais. À vista dessa realidade e considerando a obsolescência do modelo de avaliação da CAPES, formulado em 1970, decidiu-se mudar esse modelo conforme será mostrado a seguir.

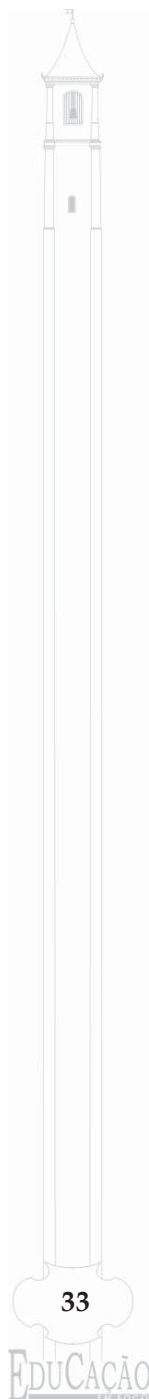
## 2.2 História da CAPES e o novo sistema de avaliação

Conforme já foi exposto, o Decreto n. 29.741 de 1951 criou a CAPES. Sua missão era assegurar a capacitação de pessoal especializado nos níveis tanto da quantidade quanto da qualidade para promover o atendimento às necessidades e empreendimentos públicos e privados voltados para o desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2006).

Segundo Mendonça (2003), a CAPES foi instalada a partir da constituição de uma comissão dirigida pelo ministro da Educação e secretariada por Anísio Spíndola Teixeira, da qual participaram representantes do Departamento Administrativo do Serviço Público, da Fundação Getúlio Vargas, do Banco do Brasil, da Comissão Nacional de Assistência Técnica, da Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, do CNPq, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, da Confederação Nacional da Indústria e do Comércio.

Suas atividades foram iniciadas através da implementação do Programa de Instauração de Quadros Técnicos e Científicos e do Programa Universitário (PGU). Este se constituiu como a principal linha de ação da CAPES no decorrer da década de 1950 junto às universidades e dele participaram professores brasileiros e estrangeiros. Além disso, o programa ofertou bolsas de estudo e apoio a eventos acadêmico-científicos.

Em 1968, o PGU foi extinto, sendo substituído pelo Conselho



Consultivo (CC), que se subordinou, diretamente, à presidência da República. Em 1964 ele se vinculou ao Ministério de Educação e Cultura.

No decorrer das gestões de Suzana Gonçalves (1964-1966) e de Celso Barroso Leite (1969-1974), a CAPES vivenciou um período de instabilidade institucional que dificultou a implementação de uma Política de Apoio e Aperfeiçoamento dos Docentes do Ensino Superior.

A partir do Plano de Desenvolvimento Nacional (1972-1974), a CAPES assumiu novas atribuições e conseguiu novos aportes financeiros para multiplicar suas ações e melhor intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras.

O Decreto n. 74.299 de 1974 alterou a estrutura da CAPES. Assim, ela passou a ser um órgão central superior, gozando de autonomia financeira e administrativa, tendo como metas: consolidar uma Política Nacional de Pós-graduação; promover atividades de capacitação do pessoal do Ensino Superior; gerenciar a aplicação de recursos financeiros e orçamentos; analisar e compatibilizar normas e critérios oriundos do Conselho Nacional de Pós-graduação. Naquele ano a CAPES transferiu sua sede do Rio de Janeiro para Brasília.

Em 1981, por determinação do Decreto n. 86.791 de 1981, a CAPES tornou-se responsável pela elaboração dos Planos Nacionais de Pós-graduação *Stricto-Sensu*, sendo reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao Ensino Superior (BRASIL, 2006).

Em 1992, pela lei n. 8.405, a CAPES tornou-se fundação e suas funções se fortaleceram, sobretudo, em relação ao acompanhamento e avaliação, criando mecanismos de controle de qualidade e aprofundando seu relacionamento com a comunidade acadêmico-científica.

O governo Collor, através da Medida Provisória n. 150 de 1999,

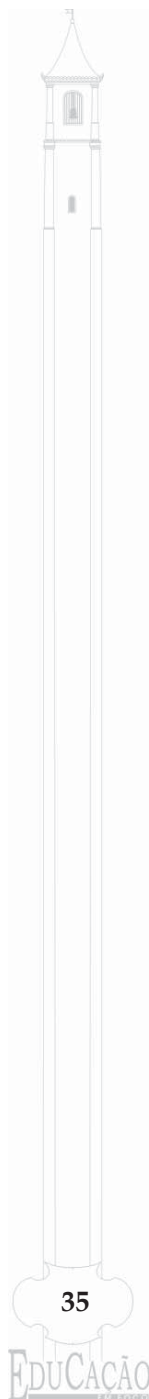
extinguiu a CAPES. Isso provocou reações de diversos setores da academia que se mobilizaram e conseguiram recriar o referido órgão através da promulgação da lei n. 8.028 de 1999.

Na atualidade a CAPES vem desempenhando um papel importante na expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, além de promover: a avaliação desse nível de ensino; o acesso e a divulgação da produção científica; o investimento na formação de recursos humanos de alto nível no Brasil e no exterior; a cooperação científica internacional.

A lei n. 11.502 de 2007 modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Esta passou a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de professores para o magistério no nível da Educação Básica (BRASIL, 2007).

No que se refere ao atual modelo de avaliação da CAPES, objeto principal deste estudo, explicita-se que ele abrange dois processos: a avaliação dos programas de pós-graduação e a avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação. Esses dois processos de avaliação fazem parte de um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um único sistema de avaliação que fica sob a responsabilidade dos representantes e consultores acadêmicos.

Integrado a esse sistema, situa-se a “Coleta CAPES”, que é um sistema informatizado que visa coletar informações sobre os cursos de mestrado acadêmico e profissional e doutorado. Acoplado também a esse sistema, se posiciona o “Qualis”, que se consubstancia em uma lista de veículos utilizados para promover a divulgação da produção intelectual dos programas de *stricto sensu*. No Qualis são classificados os “produtos” quanto aos âmbitos de circulação (local, nacional e internacional) e de qualidade (A, B, C), conferidos por área de conhecimento. Além desses instrumentos, o modelo de avaliação da CAPES conta com o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR), uma ferramenta de apoio à avaliação da pós-graduação.



O atual modelo de avaliação da CAPES, implantado no biênio 1997/1998, está centrado na produtividade acadêmico-científica, ao contrário do paradigma anterior, que priorizava a docência/formação de professores. Isso tem suscitado muitas críticas e questionamentos da comunidade acadêmica. Segundo Sguissardi (2006), esse paradigma avaliativo tem como pressuposto uma visão neoconservadora dos problemas da economia decorrentes, sobretudo, dos princípios que regem o Estado Mínimo. Em síntese, esse modelo além de ter deslocado o eixo da avaliação, prioriza: a ideia de programas e não mais de cursos; as linhas de pesquisa e sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; linhas de pesquisa que definem os percursos escolares organizados a partir das pesquisas, os seminários de pesquisa, a escolha dos orientadores e dos objetos de investigação.

Kuenzer e Moraes (2005) afirmam que o novo Modelo Avaliativo da CAPES privilegia a dimensão quantitativa em detrimento da qualitativa, não considerando as diferenças inerentes às várias áreas do conhecimento. Essas pesquisadoras explicitam que existe uma grande dificuldade para se avaliar os “produtos” da área educacional como, por exemplo, os impactos sociais, políticos e científicos de suas pesquisas na promoção da qualidade de vida, na democratização social e econômica, e na preservação ambiental.

Entre outras determinações da CAPES, foram estabelecidos os tempos máximos para titulação de mestrandos e doutorandos. Esse fato aumentou os níveis de ansiedade e de intensificação do trabalho de docentes e seus orientandos.

Segundo Bianchetti e Machado (2007), a efetivação do papel da CAPES no cotidiano dos docentes da pós-graduação é feita através dos “pares” acadêmicos. Isso lhe confere legitimidade “fazendo com que a Política de Governo, se transformasse em Política de Estado” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 4), funcionando independentemente de quem estiver efetivando essa política de avaliação. Segundo esses autores, o atual Modelo de



Avaliação tem sido contestado, mas os protestos se expressam de forma tímida, pois os docentes dos programas de pós-graduação temem ser prejudicados nos fomentos às pesquisas e nos auxílios por eles solicitados.

Nesse cenário, constata-se o acirramento do produtivismo visualizado como um processo de quantificação do trabalho docente, legitimado através de instrumentos como Lattes, Qualis e Relatórios de Produtividade Acadêmica (FIDALGO, 2010).

Esse paradigma de avaliação da CAPES tem levado ao produtivismo, à competição, à Síndrome de Burnout, às doenças do trabalho, ao assédio moral, à intensificação do trabalho, à angústia, ao ranqueamento e à punição (BIANCHETTI; MACHADO, 2007).

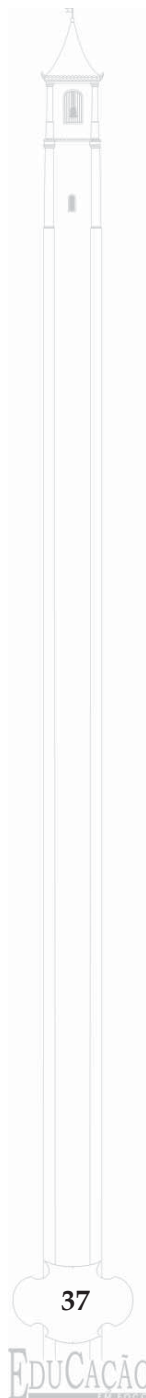
Ressalta-se que o trabalho na pós-graduação é intrinsecamente complexo, amplo, englobando ensino e, sobretudo, a pesquisa, pois o docente desse nível de ensino tem a obrigação de produzir.

[...] produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; dar aulas na pós-graduação e na graduação; ter pesquisas financiadas por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico e prestar assessorias e consultas científicas. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; 2005, p. 18).

### 3. A pesquisa realizada: dados coletados

Esta pesquisa, reitera-se, tem como *locus* de investigação um programa de pós-graduação em letras vinculado a uma conceituada universidade particular confessional. Os dados oriundos da empiria foram coletados no decorrer de 2008.

O objetivo geral desta investigação centra-se na análise do atual modelo de avaliação da CAPES e seus desdobramentos na vida profissional e pessoal dos professores de um programa de pós-graduação em letras, cujas áreas de concentração são:



Linguística e Língua Portuguesa. Em termos metodológicos, foi realizado um estudo de casos no qual foram utilizados os instrumentos da análise documental e entrevista semiestruturada. O estudo dos dados obtidos pelas entrevistas foi realizado através da análise de conteúdos.

### 3.1 O rosto do programa pesquisado

O Programa de Pós-graduação em Letras investigado foi recomendado pela CAPES em 25 de novembro de 1988, sendo instalado em nível de mestrado no ano de 1989 com apenas uma área de concentração: Literaturas de Língua Portuguesa. Em 1995, devido à grande demanda e, sobretudo, considerando duas avaliações favoráveis da CAPES, foi implementada a segunda área de concentração centrada na Língua Portuguesa.

Em 2006 foi aprovado pela CAPES o projeto de doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Essa denominação passou a ser conferida, também, ao mestrado.

Compõem o corpo docente do programa, 19 professores, todos titulados como doutores e pós-doutores, que possuem considerável número de publicações em livros e periódicos nacionais e internacionais, assessoram órgãos públicos - MEC/SESU (Secretaria de Educação Superior), CAPES, INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) e Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais) - e programas do governo federal. Além disso, constituem-se, ainda, como pareceristas *ad-hoc* da CAPES, CNPq, Fapemig, de periódicos e de eventos acadêmicos.

Na última avaliação da CAPES, o programa obteve nota 5. Essa classificação fez com que as exigências de produtividade fossem aumentadas para garantir a continuidade dessa avaliação e, se possível, sua elevação ao número 6.

Na análise das entrevistas realizadas com 19 professores, foram identificadas cinco categorias: nota 5 conferida ao programa; paradigma atual de avaliação da CAPES; produtivismo e acirra-

mento de síndromes e doenças; espaço para o lazer e formas de resistência ao modelo avaliativo da CAPES.

### a) Nota 5 conferida ao programa

Os depoimentos dos professores, aqui identificados com nomes fictícios, evidenciaram a intensificação do trabalho e a exigência crescente por um maior número de publicações. Segundo a professora Nijó:

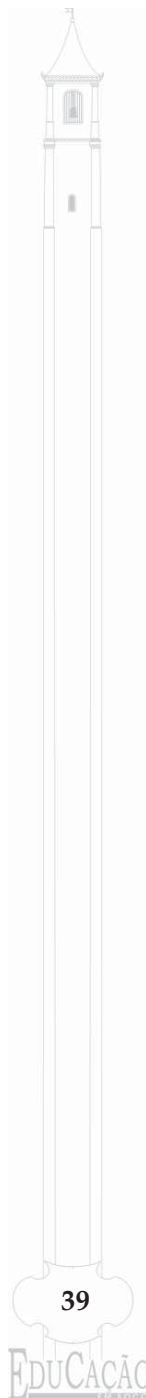
A nota 5 aumentou muito a responsabilidade, porque os professores se empenharam em manter o nível, não é? Eles se empenharam e para se empenhar eles têm de promover a sustentação do programa e dar sua própria contribuição. Essa contribuição significa orientar muitos alunos, dar aula, pelo menos o mínimo, e muitas outras coisas (Nijó).

Para Frigotto (2006), a produção docente se torna determinante para que os programas de pós-graduação sejam reconhecidos e recredenciados pela CAPES. Caso os professores não consigam atender às exigências produtivistas, poderão ser excluídos do programa, tornando-se, assim, uma vítima do “publicar ou morrer” (EVANGELISTA, 2006, p. 297).

Uma das docentes entrevistadas, assim se expressou:

O fato de termos obtido 5 foi muito bom, um prêmio, afinal, por tudo aquilo que estamos fazendo. A gente fica, então, com a sensação de que não se pode deixar a nota cair. É uma sensação, uma pressão intensa, pois não é só manter, mas pensar em passar para 6. É uma competitividade entre os programas e até entre nós mesmos. A gente entra nessa competitividade, meio sem sentir e, depois, já tá quase louca e cansada, muito cansada, estressada (Aguiar).

Segundo a professora MM,



[...] aqui o controle aumentou. A toda hora se lembra da necessidade de publicar, de dar parecer, de fazer relatórios de pesquisa, de concorrer a novos projetos, de orientar mestrandos/doutorandos, de dar aulas na pós e na graduação. Acho que em instituição particular é muito, muito pior, pois além das exigências da CAPES, tem que obedecer a lógica, às inúmeras demandas de uma instituição, na qual “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Oh loucura! Haja energia! (MM)

Foi-se o tempo em que cada professor cuidava de sua vida profissional, sem ter cobranças e pensar no coletivo. O programa é que é avaliado, mas o processo de avaliação leva em conta a contribuição individual, em prol do coletivo e a penalização ou premiação atinge não só o professor, mas o programa como um todo (Borges)

## **b) Paradigma atual de avaliação da CAPES**

Segundo Kuenzer e Moraes (2005), o modelo atual de avaliação da CAPES vem aprofundando as mudanças na concepção e no direcionamento das políticas para esse nível de ensino. Assim, ele determina duas modificações muito significativas: a priorização da produção de conhecimentos e a formação de pesquisadores; ênfase centrada nos produtos e na ampla divulgação dos resultados das pesquisas, “fortalecendo, assim, a avaliação e a meritocracia” (BIANCHETTI, 2006, p. 3).

Sobre o modelo de avaliação em pauta, a professora Nijó, assim, se expressou:

[...] o paradigma acaba exigindo do professor mais do que o razoável, ou mais do que o professor suporta. Ele é obrigado não só a produzir muito na área da pesquisa, da publicação, de participar de eventos, em projetos, como também é obrigado a acudir

muitos orientandos. O negócio é publicar numericamente e a qualidade fica secundarizada. Antigamente, as pressões eram menores e a gente com calma, sem estresse, fazia trabalhos de maior qualidade (Nijó).

Quando a avaliação era centrada na formação do professor, não havia tanta preocupação em priorizar a produção, pois a avaliação das pesquisas não se vinculava ao fomento e havia fartura de financiamento em relação às necessidades e ao número de candidatos à pós-graduação. Agora tudo é contado e pontuado e a qualidade pouco importa, porque o que se observa é a imposição do “discurso e das práticas produtivistas, fundadas em critérios quantitativos” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2005, p. 7).

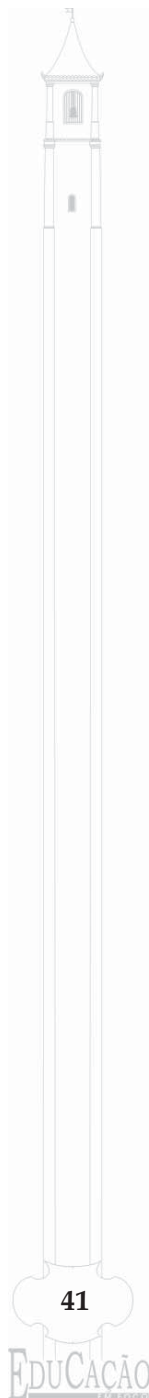
Nessa direção, coloca-se a fala do professor Boleslau: “trocamos uma perspectiva qualitativa para uma quantitativa. Por outro lado, se você é forçado a publicar em cascata, acaba-se requeitando o prato e publicando o artigo com outra cara” (Boleslau). Outra professora, a Aguiar, afirmou “pesquisar é preciso e a CAPES tem mesmo de exigir, mas era preciso de mais tempo para produzir com mais qualidade” (Aguiar).

### **c) Produtivismo e acirramento de síndromes e doenças**

A pressão que o modelo de avaliação da CAPES tem exercido sobre o professor vem provocando sentimentos de solidão e incapacidade, além da ocorrência de casos constantes de depressão e de pânico.

Para Evangelista (2006), os docentes vivem um constante sentimento de ter de cumprir as normas e exigências dos programas, traduzidas no slogan “*publish or perish*”. Nesse contexto, observa-se um sentimento de mal-estar docente que, segundo Cortesão (1998), é só a ponta de um *iceberg*.

Os depoimentos a seguir mostram essa realidade e o aparecimento da Síndrome de Burnout, que se consubstancia no esgotamento emocional, sensação de fadiga crônica, pânico, distúrbios



do sono, hipertensão e outras manifestações.

A professora Ana enfatizou:

Eu acho que a categoria professor adoece muito. Eu tenho problemas estomacais, insônia direto. Estou num momento muito estressante. Em setembro, tive um descontrole de pressão e minha filha adoeceu, foi hospitalizada e eu seguro firme a barra, mesmo trabalhando. A todo tempo você se sente sobre pressão e tem de dar conta das exigências (Ana).

[...] esse produtivismo me afetou muito. Eu fiquei hipertensa. O projeto que coordeno me obrigou a buscar parceiros externos e eu fiquei estressada, com nervosismo e engordei oito quilos. Mas a gente trabalha até a exaustão. Eu embora muito cansada, pensei em buscar a Bolsa de Produtividade do CNPq, mas aí, fui dura comigo: não Ômega, não faça o suicídio, é suicídio, depois que você se credencia, não tem volta, pois tem de garantir a produção, mesmo que quase morra. Fiz então, uma opção por mim, sou gente, pessoa, já basta o que faço atendendo a CAPES e a intensificação do trabalho que uma universidade particular exige (Ômega).

Eu tenho insônia, gastrite nervosa e síndrome do colo do útero irritado em função da carga de responsabilidades e exigências do trabalho, da CAPES e da instituição. Somos muito cobrados e nos cobramos muito. Somos testados o tempo todo (Kirin).

[...] você tem de fazer tudo para ontem e o desgaste só aumenta e a gente somatiza. Eu não tinha problema para dormir, agora, só adormeço com remédios de tarja negra. Tenho me policiado para não trabalhar no fim de semana, pois estou com pressão alta, mas às vezes, tenho de trabalhar e muito! (Joana).

## d) Espaço para o lazer

Apologistas das Tecnologias Informacionais e Comunicacionais (TIC) difundiram que os artefatos tecnológicos proporcionariam mais tempo para o lazer, sobretudo, pela redução da jornada de trabalho (DE MAIS, 1999). Essa afirmativa tem se mostrado equivocada, pois com as TIC, o trabalho pode ocorrer a qualquer tempo e local, extinguindo as fronteiras entre vida profissional e privada.

Segundo a professora MM:

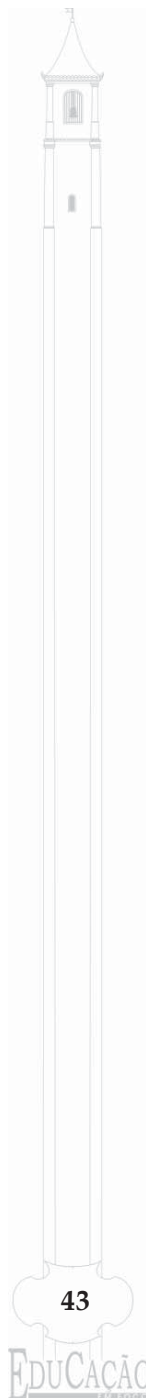
[...] você trabalha em casa, digitando textos, respondendo uma enormidade de e-mails, dando pareceres em trabalhos. Além disso, o celular toca, até domingo, para problemas de trabalho. É uma pressão doentia. Não estou aguentando mais! Preciso de tempo para descansar, estou meio deprimida, ansiosa, mas como agir? (MM).

Na sociedade contemporânea “*time is money*” e perder tempo passou a significar dedicar-se à reflexão, ao ócio, ao lazer, enfim, a todas atividades que não sejam ágeis, eficientes e produtivas (FÁVERO, 1999).

Assim se posicionaram alguns professores sobre a questão da intensificação do trabalho:

Alguns de nossos colegas chegam ao ponto de hospedar em suas casas alunos do interior; pleno sufoco e falta de privacidade. O trabalho invade a vida particular e o tempo para o ócio fica reduzido ou nulo. A gente não tem tempo de dedicar ao lazer, é só atender à CAPES e às exigências desta universidade (Nijó).

[...] meu Deus o que estou fazendo? Não tenho tempo de ir ao cinema e passo o fim de semana trabalhando. E os pareceres que chegam da CAPES e do CNPq? Tenho tentado deixar de trabalhar no final de semana, mas são tantas teses para ler, finalizar relatórios. Aí eu tenho de



trabalhar o fim de semana inteirinho. Cadê o lazer? (Ana).

[...] trabalho, sou uma máquina. Tem cinco anos que não saio para lugar algum, a não ser para trabalho. Leio o tempo todo, normalmente, eu não durmo antes das 2 ou 3 horas e não acordo depois das 7. O tempo, mesmo assim, não dá. Então, como ter lazer? (VP).

Tenho saudade do tempo que eu trabalhava até sexta. Agora, com as exigências da CAPES, nos finais de semana, eu leio, estudo, escrevo. Quando viajo para alguns dias de férias, levo para o hotel uma pastinha com trabalho e o computador, pois sei que depois, se não trabalhar, não darei conta. Eu reservo, nessas viagens 2 ou 3 horas diárias para trabalhar (Vânia).

## e) Formas de resistência ao modelo avaliativo da CAPES

Segundo Bianchetti e Machado (2007), os professores do *stricto sensu* estão a serviço de um capitalismo acadêmico e, para alguns autores, vivencia-se um tempo de pesquisa administrada. Contudo, nos depoimentos, alguns professores entrevistados consideraram que existem modos de resistir às determinações da CAPES.

Bianchetti (2008) considera que não é o caso de se posicionar contra ou a favor dos critérios de avaliação utilizados pela CAPES para não correr o risco de cair em uma visão moralizante e esterilizante.

A professora Ana está de acordo com a posição desse pesquisador:

[...] o importante é a gente não entrar completamente de cabeça, sem pensar no que está fazendo. É preciso aprender a lidar com as exigências, eu estou aprendendo. Somos parte da CAPES, mas temos de fazer autocrítica; não é só crítica ao sistema, mas temos de avaliar como estamos lidando com isso. Acho que temos uma parte de culpa, pois ficamos correndo atrás da



publicação, sem parar para respirar. É preciso se autocriticar (Ana).

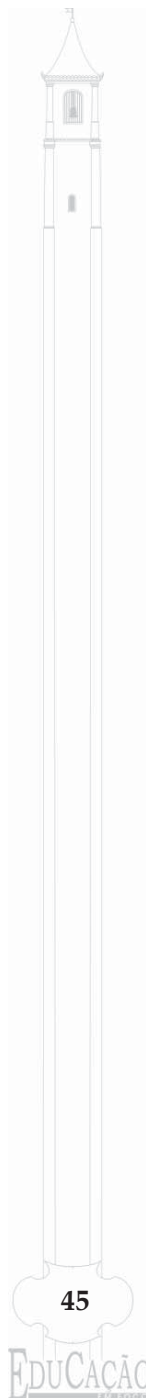
Segundo Schwartz (2006), as normas prescritas, quase sempre, deixam margem de manobra para o trabalhador criar e recriar atividades, de modo a fazer valer seus saberes e valores.

A professora Pérola considera que:

[...] apesar dos imperativos do calendário, dos prazos a serem cumpridos, das publicações e atividades inerentes ao trabalho docente do *stricto sensu*, que invadem os tempos da família, do lazer e do ócio, há sempre escolhas a serem feitas. É o sujeito professor com seus próprios valores e normas que deve fazer a gestão de seu tempo (Pérola).

[...] eu não estou fora do mundo. O trabalho tem ocupado a maior parte da minha vida. Eu vou para casa e respondo a oitenta e-mails, mas tenho de lidar com isso, de uma outra forma, pois é uma questão de saúde mental. Eu tento não adoecer, alimentando bem e freando as demandas. Não sou uma pessoa da queixa, porque ela me imobiliza, ela cega a gente. Eu vejo as coisas, mas procuro combatê-las, procuro lidar bem, embora tenha pouco tempo, mas procuro ter tempo para viajar e cozinhar o que gosto, disciplinando minha rotina de trabalho. E isso faz a diferença, pois também, não sou uma professora tarefeira, pois a tarefa tem de ser feita a meu favor (Pérola).

[...] eu posso dizer que meu envolvimento com congressos, pesquisas, com as orientações vem ao encontro do meu desejo de participar desse mundo acadêmico. Contudo, eu venho buscando, nessa lógica da avaliação da CAPES, até no ponto do que é benéfico para mim, pois é preciso interrogar sua área e as determinações da CAPES e da universidade, de produzir ou produzir, mas não me sinto tolhida e o



escape é trabalhar em parceria com grupo de professores pesquisadores, sempre procurando preservar a minha identidade (Pérola).

Os depoimentos da professora Pérola mostram tanto a política do “uso de si para si” e a “do uso de si para os outros” (SCHWARTZ, 2000) quanto a posição de Sguissardi e Silva Júnior (2005). Segundo estes autores, existem saídas para romper com a lógica do capital que busca expropriar a identidade docente. Uma delas é a formação de grupos de pesquisa, de preferência interinstitucionais, envolvendo alunos da graduação e da pós-graduação.

A professora Luena assim se expressou sobre o trabalho do professor do *stricto sensu*:

[...] eu acho que estamos, cada vez mais, acorrentados. O intelectual, atualmente, não é mais o de antes, está sem lugar, não vai mais às ruas, ao cinema, ao teatro. Mas temos de conviver com isso e nos contrapor a esse exagero de demandas, reservando tempo para curtir a família, passear, divertir (Luena).

Faço psicanálise há 29 anos e isso me ajuda. Eu falo, reclamo em todas instâncias desta instituição, que exige muito de nós, sem reconhecer as exigências da CAPES. Procuo discernir: uma coisa são as relações daqui, institucionais, e outra coisa são as questões da vida pessoal. Aprendi a separar as duas coisas (MM).

Em síntese, pode-se afirmar que os dados coletados pelas entrevistas estão em consonância com os aportes teóricos de muitos pesquisadores que vêm investigando o trabalho dos docentes do *stricto sensu*.

#### 4. Algumas considerações finais

Conforme já explicitado, este trabalho tem como objeto a análise do modelo de avaliação priorizado, na atualidade, pela CAPES.

Segundo os discursos dos gestores da referida agência, esse

paradigma se caracteriza pelo cunho diagnóstico e não punitivo. Porém, constata-se que essa propositura não vem se efetivando.

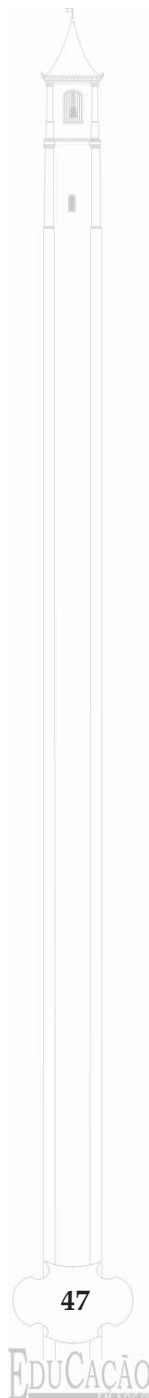
Considera-se que essa realidade, consubstanciada nas exigências do atual Modelo de Avaliação utilizado pela CAPES, vem impactando os programas de pós-graduação *stricto sensu* e os seus docentes. Considera-se que a CAPES deveria, por um lado, ofertar assessoria continuada aos programas de pós-graduação, prestada por especialistas credenciados e, por outro, realizar parcerias de programas de pós-graduação mais tradicionais e consolidados com os programas mais novos.

Questiona-se tanto o sentido altamente homogeneizador do modelo de avaliação que vem provocando a padronização de programas extremamente diferenciados, violentando as suas especificidades e características, quanto o fato de todos os programas serem avaliados sob a ótica dos mesmos critérios. Em resumo, o ideal seria que os programas fossem avaliados através de tratamentos diferenciados, distinguindo os já consolidados dos em reestruturação ou implementados há pouco tempo.

Critica-se, também, a priorização no modelo de avaliação da CAPES, da dimensão quantitativa que se traduz na mensuração de “produtos”, desconhecendo a importância de uma avaliação formativa e qualitativa. Nesta última, a ênfase seria dada à contextualização da proposta dos diferentes programas, considerando as suas trajetórias e as contribuições dos seus docentes às demandas societárias emanadas do contexto contemporâneo (GATTI *et al*, 2003).

Certo é que o modelo de avaliação vigente vem impactando o trabalho dos docentes do *stricto sensu*, afetando sua vida pessoal e profissional, interferindo nas suas subjetividades, provocando o aparecimento de síndromes de etiologias variadas e fazendo emergir o denominado “mal-estar docente”, que se traduz em sentimentos de resistência e desistência.

Em termos resumidos, os dados coletados nesta pesquisa revelaram que: a grande maioria dos docentes não concordou com o mode-



lo de avaliação, sobretudo, pelo seu cunho quantitativo; muitos docentes reclamaram da intensificação de seus trabalhos e da busca acirrada pela produtividade que lhes dificultava a vivência de momentos de descanso, lazer e de encontros com os familiares; muitos professores declararam que sentiam frequentemente mal-estares, doenças físicas e psicossomáticas; alguns professores declararam assumir posicionamentos de resistência ao referido modelo de avaliação; alguns docentes consideraram que trabalhar em uma universidade particular aumentava seus estresses devido as suas exigências, pois, muitas vezes, nela não se reconhece a especificidade e a complexidade do trabalho dos docentes do *stricto sensu*.

## Referências

BIANCHETTI, L. Política de avaliação e acompanhamento da CAPES: ingerência e impactos nos PPGES. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, n. 2, p. 1-14, Mar./Set. 2006.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. Reféns da produtividade sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, *40 anos da pós-graduação no Brasil*, 2007.

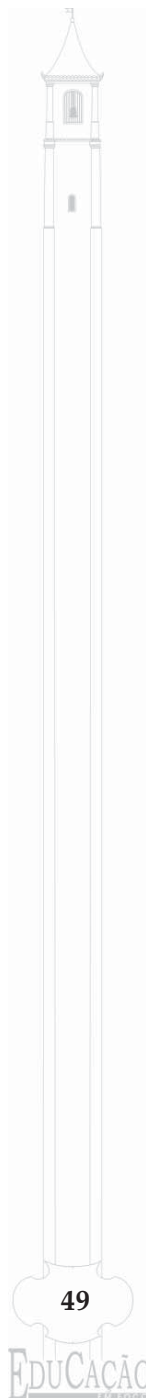
BIANCHETTI, L. Pós-graduação em educação: processo e resultados de uma indução voluntária. *Universidade e sociedade*, Brasília, n. 41, p. 143-164, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010. Brasília, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> . Acesso em: 20 mar. 2010.

CORTESÃO, L. *Contributo para a análise da possibilidade e meios de produzir inovação - o caso da formação de professores*. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia, 1998.

CURY, C. R. J. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, v. 3.



CURY, J. *Projetos republicanos e a questão da educação nacional*. In: CONFERÊNCIA DO PROJETO PENSAR EDUCAÇÃO, 2007, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/pensareducacao/downloads/textos-conf-cury.pdf>> Acesso em: 20 jan. de 2008.

DE MAIS, D. *Desenvolvimento sem trabalho*. São Paulo: Esfera, 1999.

EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 297-300.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPED, 1999.

FIDALGO, N. R. *A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver para produzir*. 2010. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. et al. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p.137-144, Jan./Fev./Mar./Abr. 2003.

GUSSO, D. A.; CORDOVA, R. A.; LUNA, S. V. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: Unesco, 1985.

KUENZER, A. Z.;MORAES, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p.1341-1363, Set./Dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas de pós-graduação no Brasil: da formação de professores à formação de pesquisadores. In: COLÓQUIO DA AFIRSE, 16., 2005, Lisboa. *Para a investigação em educação de 1960 a 2005*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2005. v. 1. p. 81-81.

LUDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão da pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação: 40 anos da pós-graduação em educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 117-123, Set /Out /Nov / Dez, 2005.

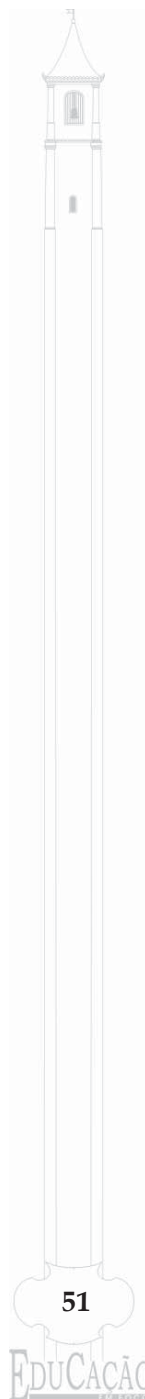
MENDONÇA, A. A pós-graduação como uma estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar*, Curitiba, UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, v. 1, n. 5, Jul. 2000, p. 34-50.

\_\_\_\_\_. *Reflexões em torno de um exemplo de trabalho operário*. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 5-27, 2005.

SGUISSARDI, V. A avaliação *defensiva* no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de 253 regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.49-89, Jan./Jun. 2006.



## Current model of capes evaluation: impact on teacher's personal and professional lives in a graduate program of literature studies

### Abstract

This paper analyzes the model of CAPES evaluation and their impacts on teacher's personal and professional lives in a Graduate Program of Literature, linked to a private university in Belo Horizonte. The research was developed during 2008, through a case study that used the document analysis and semi-structured interview. The program investigated received good evaluation from CAPES and their teachers, doctors and post-docs, excel at academic setting. The research showed that all teachers criticized: the above model to value the quantitative dimension, rather than qualitative; questioned the push to increase their productivity, they said did not have time for leisure, reported suffering from syndromes of different etiologies. Finally, some teachers explained that they are learning to cope with stress and devote himself more to his family.

**Keywords:** Current evaluation model of CAPES; productivism; intensification of labour; syndromes etiologies.