BRUNO CESAR KAWASAKI

Avaliação de desempenho e seus impactos sobre o trabalho acadêmico

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Escola Politécnica da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências

Área de Concentração: Engenharia de Produção

Orientador: Prof. Dr. Laerte Idal Sznelwar

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Este exemplar foi revisado e alterado em relação à versão original, sob responsabilidade única do autor e com a anuência de seu orientador.

São Paulo, 3 de outubro de 2020

Assinatura do autor: Bruno César Kawasaki

Assinatura do orientador:

Catalogação na publicação

Kawasaki, Bruno Cesar
Avaliação de desempenho e seus impactos sobre o trabalho acadêmico / B. C. Kawasaki -- versão corr. -- São Paulo, 2020.
184p.

Tese (Doutorado) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Departamento de Engenharia de Produção.

1.Professores de ensino superior 2.Pesquisadores 3.Ciência 4.Universidade 5.Avaliação de desempenho I.Universidade de São Paulo. Escola Politécnica. Departamento de Engenharia de Produção II.t.

Nome: KAWASAKI, Bruno Cesar

Título: Avaliação de desempenho e seus impactos sobre o trabalho acadêmico

Tese apresentada à Escola Politécnica da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências

Aprovado em: 15 de abril de 2020

Banca Examinadora

Prof. Dr.	Laerte Idal Sznelwar
Instituição:	EP-USP
Julgamento:	Aprovado

Prof. Dr.	Mauro Zilbovicius
Instituição:	EP-USP
Julgamento:	Aprovado

Prof. Dr.	Francisco José de Castro Moura Duarte
Instituição:	UFRJ
Julgamento:	Aprovado

Prof. Dr.	Thomaz Wood Junior
Instituição:	FGV-EAESP
Julgamento:	Aprovado

Prof. Dr.	Seiji Uchida
Instituição:	FGV-EAESP
Julgamento:	Aprovado

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares, pelo apoio incondicional.

Aos/às incríveis “psicopatas”.

Aos/às amigos/as com quem compartilhei momentos de dança, risadas e companheirismo.

Aos/às companheiros/as da Lagartixa, por tudo que aprendemos e semeamos.

Aos/às colegas de pesquisa, pós-graduandos/as e professores/as que muito me ajudaram com incentivos, críticas e sugestões.

Aos/às professores/as entrevistados/as, pela valiosa contribuição.

Aos/às que me apoiaram durante a iniciação científica, etapa que muito me ajudou muito na transição para a pós-graduação.

Aos/às servidores/as desta universidade, por terem possibilitado e facilitado minha formação acadêmica.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa.

Ao prof. Laerte, pela orientação e exemplo. Por sempre me incentivar e por acreditar que eu poderia “descascar um belo abacaxi”.

Em momentos difíceis, o apoio das pessoas queridas é o que nos mantêm caminhando. Por isso, tenham certeza de que vocês fizeram toda diferença!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamim Franklin, ‘tempo é dinheiro’. Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo. Esse tempo pertence a meus afetos. É para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis. Isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: ‘eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize’. As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada.”

Antonio Candido

RESUMO

KAWASAKI, Bruno César. **Avaliação de desempenho e seus impactos sobre o trabalho acadêmico**. 2020. 184p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O mau uso das métricas de desempenho está no cerne dos atuais sistemas de avaliação, gestão e financiamento da ciência. O comportamento gamificado, fraudes, plágios, clubes de citação e ciência salame se banalizaram. Ademais, crescentes exigências de produtividade científica induzem à insatisfação profissional e adoecimento entre os pesquisadores. Como estes problemas têm sido tolerados? Por meio de entrevistas individuais e de participação em reuniões e eventos, investigamos os efeitos dos sistemas de avaliação de desempenho sobre o trabalho de docentes da Universidade de São Paulo. Evidenciamos estratégias de defesa psíquica que contribuem para reduzir a percepção de sofrimento e injustiças geradas pelos sistemas de avaliação. Estas estratégias se revelam em discursos e atitudes que concorrem para: 1) enfatizar que continuar aumentando a produtividade científica é possível, 2) bloquear discussões mais profundas sobre o trabalho e a avaliação de desempenho, e 3) naturalizar e individualizar seus efeitos negativos. Entre estes, destacamos a tendência de agravamento da sobrecarga de trabalho que atenta contra a saúde e a qualidade das atividades realizadas. Argumentamos que a fixação em publicar artigos se volta contra a universidade na forma de desperdício de talentos e pouco diálogo com sociedade. A atual desmoralização da ciência e universidade pública convida os acadêmicos a uma autocrítica, que inclui reavaliar a eficácia dos rankings e indicadores de desempenho em comunicar a importância do trabalho acadêmico à sociedade.

Palavras-chave: Métricas de desempenho. Professores universitários. Universidade pública. Ciência. Psicodinâmica do trabalho.

ABSTRACT

KAWASAKI, B. C. **Performance evaluation and its impact on academic work**. 2020. 184p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The misuse of performance metrics is in the core of current evaluation, management, and funding systems in science. Gamified behavior, frauds, plagiarism, citation clubs, and salami science have become common. Moreover, rising productivity demands induce diseases and job dissatisfaction. How have these problems been tolerated? In order to investigate the impact of evaluation systems on academic work, we conducted interviews with professors and participated in meetings and events at the University of São Paulo. We noticed that psychic defense strategies help reduce the perception of suffering and injustices generated by evaluation systems. These strategies are evidenced in discourses and attitudes that produce the following effects: 1) emphasizing that raising scientific productivity is always possible, 2) blocking deeper discussions on work and performance evaluation, and 3) normalizing and individualizing its negative consequences. Among these, we highlight the intensification of work overload threatening academic's health and the quality of their work. We argue that fixation with papers turns back against university, as talents are wasted and dialogue with society is widely ignored. The ongoing demoralization of science and university should encourage academics to a self-critique, which includes reassessing the efficacy of rankings and performance metrics in communicating the relevance of the academic work to society.

Keywords: Performance metrics. Professors. Research university. Science. Psychodynamics of work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adusp	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERT	Comissão Especial de Regimes de Trabalho
EP	Escola Politécnica da USP
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
IME	Instituto de Matemática e Estatística da USP
IP	Instituto de Psicologia da USP
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

1.1 AVALIAÇÃO POR INDICADORES: PROLIFERAÇÃO E BANALIZAÇÃO 19

1.2 IMPACTOS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO ACADÊMICO .. 21

1.2.1 Pressão para publicar 22

1.2.2 Comportamento estratégico ou gamificado 24

1.2.3 Competição e hostilidade 26

1.2.4 Desvalorização do ensino 27

1.3 LACUNAS E QUESTÕES DE PESQUISA 27

2 REVISÃO DE LITERATURA 31

2.1 GERENCIALIZAÇÃO DO ESTADO 31

2.2 GERENCIALIZAÇÃO DA ACADEMIA 33

2.3 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA 34

2.3.1 O modelo de avaliação CAPES 36

2.4 A CLASSIFICAÇÃO QUALIS 39

2.5 AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO DOS PERIÓDICOS BRASILEIROS 40

2.6 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 44

2.7 USP: PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO 45

2.8 ESTUDOS SOBRE O TRABALHO ACADÊMICO 48

2.9 CONCEITUANDO O TRABALHO 50

2.9.1 Trabalho prescrito e trabalho real 50

2.9.2 Adaptar o trabalho aos humanos 51

2.9.3 Inteligência prática no trabalho real 54

2.9.4 Invisibilização da inteligência prática 58

2.9.5 A dimensão coletiva do trabalho 61

2.9.6 Identidade 65

2.9.7 Destinos do sofrimento 66

2.9.8 Reconhecimento do trabalho 67

2.9.9 Riscos do déficit de reconhecimento 69

2.9.10 Estratégias de defesa psíquica 71

2.9.10.1 Estratégias individuais de defesa 72

2.9.10.2 Estratégias coletivas de defesa 73

2.9.10.3 Ideologias defensivas 73

2.9.10.4 Estratégias de defesa na “guerra econômica” 74

2.10 FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO 76
2.10.1 O ponto de vista da psicodinâmica do trabalho..... 76
2.10.2 O ponto de vista da administração..... 80
2.10.3 O ponto de vista da bibliometria..... 82

3 METODOLOGIA..... 87

3.1 PRINCÍPIOS DA *GROUNDED THEORY*..... 87
3.2 ENTREVISTAS INTENSIVAS COM QUESTIONÁRIO SEMIABERTO..... 87
3.3 AMOSTRA DE ENTREVISTADOS..... 89
3.4 ANONIMATO..... 90
3.5 FONTES COMPLEMENTARES DA COLETA DE DADOS..... 90
3.6 ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO..... 91
3.7 ANÁLISE DE DADOS 92

4 RESULTADOS..... 95

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS 95
4.2 TRABALHO DIVERSIFICADO 97
4.3 ENSINO..... 98
4.3.1 Avaliação do ensino.....100
4.4 EXTENSÃO.....103
4.5 ADMINISTRAÇÃO.....104
4.6 PESQUISA.....105
4.6.1 Congressos.....106
4.6.2 Revistas.....107
4.7 MECANISMOS DE AVALIAÇÃO E GESTÃO.....108
4.7.1 Avaliação do estágio probatório.....109
4.7.1.1 A polêmica.....112
4.7.1.2 A palavra dos entrevistados.....113
4.7.1.3 Afinal, o que se pode afirmar?.....117
4.7.2 Avaliações na pós-graduação 118
4.7.2.1 Ciclo de aceleração e exclusão na pós-graduação.....120
4.7.2.2 Redução das contribuições individuais a indicadores de desempenho 121
4.7.2.3 Posicionamentos individuais ante às exigências de desempenho.....122
4.7.2.4 Dinâmicas coletivas relacionadas às exigências de desempenho.....125
4.7.3 Avaliações no departamento 127
4.8 TRABALHO SOBRECARREGADO E INTENSO.....130
4.8.1 Fatores indutores.....131

4.8.2 Estratégias de enfrentamento.....132
4.9 RISCO DE ISOLAMENTO.....134
5 DISCUSSÃO 137
5.1 VÍNCULO ENTRE AVALIAÇÃO E GESTÃO.....138
5.2 EFEITOS E POSICIONAMENTOS VARIADOS 140
5.3 ENTRE A AVALIAÇÃO POR INDICADORES E O TRABALHO ACADÊMICO.....144
5.3.1 Aspectos consonantes 145
5.3.2 Aspectos dissonantes 146
5.4 RISCOS, AMEAÇAS E ESTRATÉGIAS DE DEFESA 149
5.4.1 Riscos e ameaças associadas à avaliação de desempenho 149
5.4.1.1 Riscos de rebaixamento da nota CAPES e descredenciamento docente 149
5.4.1.2 Risco do rebaixamento de regime de trabalho dos docentes ingressantes.....150
5.4.1.3 Risco de desânimo frente às crescentes exigências de produtividade 151
5.4.1.4 Ameaças à identidade, ética, sentido do trabalho e convivência.....151
5.4.2 Estratégias de defesa psíquica.....154
5.4.2.1 Racionalização.....154
5.4.2.2 Autoaceleração do trabalho.....157
5.4.2.3 Estratégia de defesa coletiva nos programas de pós-graduação 158
5.4.2.4 Da estratégia de defesa coletiva à ideologia defensiva.....161
5.4.2.5 O efeito paradoxal das estratégias de defesa psíquica.....163
5.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....164
6 CONCLUSÃO 167
6.1 PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DO IMPASSE DA AVALIAÇÃO.....168
6.2 SUGESTÕES PARA APRIMORAR OS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO.....169
6.3 SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS 172
REFERÊNCIAS.....175

1 INTRODUÇÃO

A partir do final do século XX, novos mecanismos de avaliação e gestão de desempenho se consolidaram na academia. Estes mecanismos alicerçaram a reorganização do trabalho de acadêmicos, periódicos e instituições envolvidas sob princípios de gestão oriundos do meio empresarial. Neste mesmo período, a própria disseminação de expressões como “publicar ou perecer”, “produção científica” e “produtivismo” sugerem uma nova concepção de trabalho acadêmico que testa os limites de princípios como autonomia e “liberdade de ensino e pesquisa”, herdadas de tempos anteriores.

Nosso objetivo geral é investigar os impactos de mecanismos de avaliação e gestão de desempenho sobre o trabalho acadêmico, sobretudo dos docentes universitários. Nesta categoria, de modo geral estes mecanismos têm pressionado especialmente pelo desempenho em pesquisa.

A avaliação da atividade de pesquisa ocorre atualmente em dois formatos: a avaliação ou revisão por pares, qualitativa, mais antiga e integrante da construção do conhecimento científico; e a avaliação por indicadores ou métricas de desempenho, mais recente (DAVYT; VELHO, 2000; LETA, 2011). Assim, ao tratarmos dos mecanismos de avaliação de desempenho, nos referimos àqueles que fazem uso exclusivo ou intensivo de indicadores.

1.1 AVALIAÇÃO POR INDICADORES: PROLIFERAÇÃO E BANALIZAÇÃO

A proliferação dos mecanismos de avaliação de desempenho na academia pode ser contextualizada em pelo menos três processos.

O primeiro é o desenvolvimento de indicadores e bases informacionais científicas a partir de meados do século XX (GARFIELD, 1955, 2006). Os indicadores, em especial os bibliométricos, se tornaram cada vez mais disponíveis e acessíveis à comunidade acadêmica. Portanto, o primeiro processo remete à disponibilização dos meios ou instrumentos da avaliação por indicadores.

O segundo processo é a implementação de sistemas de avaliação e gestão por parte de órgãos avaliadores e instituições acadêmicas, em diferentes países, a partir da década de 1980. Este processo deriva de reformulações de políticas científicas e

universitárias, ocorridas tipicamente sob as seguintes condições: 1) cortes no orçamento público, e 2) pressão governamental e social para aumentar a transparência dos processos institucionais e prestar contas à sociedade (*accountability*) (FONSECA, 2001; RÜEGG; SADLAK, 2011; SHORE, 2008).

Ainda, o segundo processo reflete a gerencialização do setor público, que passou a importar princípios e práticas de gestão do setor privado sob a promessa de promover qualidade, eficiência e transparência (CLARKE; GEWIRTZ; MCLAUGHLIN, 2000a; NEWMAN; CLARKE, 2012). Este processo pode ser entendido, em grande parte, como vertical ou hierárquico, pois evidencia a capacidade das instituições em implementar mudanças a despeito de eventuais resistências por parte de seus membros.

O terceiro processo é a popularização de ideias, princípios e práticas de gestão (*management*) por toda sociedade, também a partir da década de 1980 (KROEZE; KEULEN, 2014; MAZZA; ALVAREZ, 2000). Entre estas práticas, estão a mensuração dos recursos humanos e a avaliação por indicadores de desempenho. O processo reflete a pulverização da gestão, e por isso pode ser entendido como horizontal. Ele evidencia a predisposição das pessoas — incluindo os acadêmicos — em abraçar princípios e métodos gerenciais que, apesar de muitas vezes procederem com quantificações e alegarem cientificidade, não necessariamente têm fundamentação teórica e metodológica do ponto de vista acadêmico (FLEETWOOD; HESKETH, 2011; LACOMBE; ALBUQUERQUE, 2008).

A combinação destes três processos ajuda a explicar a proliferação e banalização dos indicadores para fins de avaliação na academia. Por proliferação, entenda-se que passaram a ser usados não só por instituições que avaliam o desempenho de pesquisadores, mas de modo geral pelos próprios acadêmicos que podem se valer dos indicadores para avaliar o trabalho de si, seus colegas, revistas científicas e instituições. Quando o uso dos indicadores parte dos próprios acadêmicos, de forma individual e espontânea, não há exatamente um sistema de avaliação, formalizado, mas ainda assim existe ali um mecanismo de avaliação por indicadores sendo utilizado. Por banalização, entenda-se que são frequentemente usados pelos próprios indivíduos e instituições para fins indevidos, isto é, que não têm respaldo científico.

A *survey* de Abbott et al. (2010) mostra que, apesar de variações entre instituições e países, o uso de métricas de desempenho como método de avaliação é

recorrente na academia. As métricas costumam ser usadas em decisões relativas à contratação de pessoal, progressão de carreira, salários e bônus, alocação de recursos de pesquisa e seleção de projetos. Refletem, portanto, decisões de gestão de pessoas e de alocação de recursos financeiros. As métricas mais usadas são: quantidade de artigos publicados, fator de impacto das respectivas revistas, quantidade de citações, índice h, bolsas recebidas e valor de financiamentos obtidos. Constituem, portanto, indicadores bibliométricos e de financiamento.

Notamos que o uso de indicadores de financiamento para fins de avaliação do desempenho acadêmico tem sido pouco estudado e carece de fundamentação científica. Quanto aos indicadores bibliométricos, os alertas dos bibliometristas não têm sido suficientes para frear a banalização do mau uso (*misuse*) dos indicadores pela própria comunidade acadêmica. Há diversos maus exemplos, sendo que o uso do fator de impacto de revistas para avaliar o trabalho de pesquisadores ou instituições é o mais emblemático (ADAM, 2002; ADLER; EWING; TAYLOR, 2008; ROSSNER; VAN EPPS; HILL, 2007). Para avaliar a gravidade desta banalização, é preciso avaliar também seus possíveis impactos sobre o trabalho acadêmico.

1.2 IMPACTOS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO ACADÊMICO

No campo acadêmico, os sistemas de avaliação de desempenho são inúmeros e diferem em processos e finalidades. Porém, frequentemente se nota que: 1) atribuem grande peso aos indicadores de desempenho como critérios de avaliação, especialmente os indicadores bibliométricos e de financiamento; e 2) vinculam os resultados da avaliação com decisões de gestão e financiamento (DORA, 2012; HICKS et al., 2015; WILSDON et al., 2015).

Estas duas características muito comuns nos sistemas de avaliação ajudam a explicar por que, em diferentes países — dos quais o Brasil não é exceção —, certas questões passaram a estar muito presentes cotidiano dos acadêmicos. Elas são reveladoras dos impactos dos sistemas de avaliação sobre o trabalho acadêmico, e podem ser condensadas em quatro aspectos inter-relacionados: pressão para publicar; competição e hostilidade; desvalorização do ensino; e comportamento estratégico ou gamificado.

1.2.1 Pressão para publicar

A pressão para publicar em revistas ou periódicos científicos está intimamente relacionada com o uso de indicadores bibliométricos como critérios de avaliação de desempenho. Sob influência dos indicadores escolhidos, os esforços de publicação são recorrentemente canalizados para revistas com alto fator de impacto ou bem posicionadas segundo a classificação de revistas adotada. Há, ainda, uma crescente pressão para elevar a quantidade de citações e o índice h dos pesquisadores.

O uso cada vez mais comum de indicadores de revista e de citação entre os critérios de avaliação reflete uma tentativa de contemplar e impulsionar não apenas a quantidade, mas também a qualidade das publicações. Esta evolução ilustra mudanças marginais, que apesar de importantes não rompem com a lógica, ou seja, as características fundamentais dos sistemas de avaliação de desempenho.

Melhorias nos resultados auferidos por indicadores de desempenho costumam ser comemoradas por representantes de instituições acadêmicas como sinais de progresso na qualidade das pesquisas realizadas. Todavia, a mesma pressão por produtividade que parece ser essencial para a obtenção destes resultados é fonte de insatisfação para muitos acadêmicos em todo o mundo. Queixa-se que as exigências impostas geram pressões temporais que limitam ou mesmo impossibilitam que o trabalho seja feito com o nível de rigor, originalidade, criatividade e crítica necessários para uma ciência de boa qualidade e realmente relevante. Desta maneira, mesmo quando as exigências de produtividade são atendidas, o trabalho pode ser desgastante, vazio de sentido e propício ao adoecimento (HARLEY, 2002; LECLERC; BOURASSA, 2013; SGUISSARDI, 2010; STENGERS, 2018).

Ademais, a pressão por publicação tem sido identificada como um dos fatores a montante da denominada crise de reprodutibilidade da ciência. Mesmo em revistas científicas prestigiadas, tem-se verificado que uma elevada parcela de experimentos publicados não pode ser replicada, colocando em dúvida a credibilidade da ciência atual (COLLABORATION, 2015; FREEDMAN; COCKBURN; SIMCOE, 2015; MUNAFÒ et al., 2017).

Para as revistas, a pressão para publicar pode resultar no atulhamento do processo editorial. O grande volume de submissões pode sobrecarregar o trabalho de editores e revisores, concorrendo para atrasar o processo de submissão e publicação. Por vezes, a situação leva os editores a suspender novas submissões, prejudicando

a tarefa da revista de se manter atualizada com o estado da arte (MARASCHIN; SATO, 2013).

No Brasil, argumenta-se que o modelo de avaliação da pós-graduação implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1998 tem servido para estimular que todos os programas de pós-graduação se aprimorem continuamente. A avaliação propicia que os programas mais novos se consolidem e evita que os mais antigos se “acomodem” (COSTA, 2010, p. vii).

A referida avaliação induziu os programas a estabelecer critérios mais rígidos de produtividade para docentes e discentes, contribuindo para a evolução da produção científica nacional em termos de artigos publicados, citações e indexação em bases de dados internacionais. Esta evolução, especialmente notável ao longo da década de 2000, conferiu maior reconhecimento ao trabalho da comunidade científica brasileira, que passou a ser mais prestigiada tanto dentro quanto fora do país (KING, 2009; LETA, 2011, p. 71–75; REGALADO, 2010).

O maior prestígio da ciência brasileira também pode ser associado ao número crescente de revistas científicas brasileiras indexadas em bases internacionais, como SciELO, Medline, Scopus e JCR (LEITE, 2010, p. 103). Esta evolução tem múltiplas explicações, entre as quais se pode citar de forma não exaustiva: crescimento da comunidade acadêmica, da produção científica e do nível de financiamento à universidade pública e à pesquisa — ainda que o financiamento especificamente destinado às revistas brasileiras tenha sido considerado muito aquém do satisfatório —; pressão para publicar, bastante associada à avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES; publicação de artigos “engavetados”; ranqueamento das revistas pelo índice Qualis da CAPES, que motivou as revistas a realizarem adaptações visando boa classificação e reputação; e as diretrizes da SciELO para internacionalização das revistas indexadas em sua base. Enfim, fatores diversos estimularam uma corrida das revistas científicas brasileiras por maior qualidade editorial em matéria de forma e conteúdo (GOMES, 2010, p. 154–6; GUINDANI, 2013, p. 158–60; MARQUES, 2015b; MENEGHINI, 2009).

Assim, há pouca discordância em que a trajetória da ciência brasileira na década de 2000 foi, em suma, um caso de sucesso. Por este ponto de vista, seria desejável conservar a estratégia envolvida. Isto implicaria, entre outros fatores, manter a pressão por publicação de artigos via sistema de avaliação da pós-graduação, uma

peça chave na gestão da ciência nacional. Porém, agindo desta maneira, corre-se outro risco, que é o de se tornar refém do sucesso passado. Pois esta trajetória de sucesso não apaga a existência de efeitos negativos, graves e ainda atuais do sistema de avaliação sobre a ciência e o trabalho acadêmico. Tais efeitos negativos são, frequentemente, de difícil ou impossível mensuração, ao contrário dos dados bibliométricos que evidenciam a ascensão do Brasil no cenário científico internacional.

Além disso, transformações sociais também podem sugerir mudanças profundas nos mecanismos de avaliação do trabalho acadêmico, os quais incluem, mas não se resumem à avaliação da pós-graduação. Por exemplo, a urgência em melhorar a interação da comunidade acadêmica brasileira com a sociedade tem sido recentemente apontada por diferentes agentes do campo acadêmico, como a CAPES (2018) e reitores universitários (ESCOBAR, 2019).

1.2.2 Comportamento estratégico ou gamificado

O vínculo entre sistemas de avaliação e decisões de gestão/financiamento, induz ao denominado comportamento estratégico ou comportamento gamificado. Estes termos designam uma forma de trabalhar em que a preocupação central é melhorar os indicadores de desempenho, de modo a aumentar as chances de conseguir financiamento, desenvolver as pesquisas e progredir na carreira. Para tanto, assim como um jogador elabora suas estratégias conforme as regras do jogo e as ações dos demais jogadores, os acadêmicos jogam o “jogo da avaliação” (DORA, 2012; MOHER et al., 2019; WILSDON et al., 2015).

O vínculo entre avaliação por indicadores e decisões de gestão também é criticado em estudos que não se restringem ao trabalho acadêmico. Burlas e condutas antiéticas são potencializadas por fatores como: metas irrealistas; recompensas para aqueles que apresentam os melhores resultados; medo de punições ou retaliações; e ambiente de trabalho marcado por competitividade e individualismo. Sem o amparo da avaliação por pares, a avaliação por indicadores pode resultar em julgamentos injustos que ignoram as dificuldades, nuances e complexidades do trabalho. A combinação destes fatores tende a restringir a margem de manobra para que o trabalhador consiga atender às exigências da organização, daí o risco de burlas e ações antiéticas (DEJOURS, 2008; MULLER, 2018).

No caso do trabalho acadêmico, é preciso contextualizar o comportamento estratégico num trabalho muitas vezes sobrecarregado. É comum que os acadêmicos trabalhem em casa, à noite, aos finais de semana e férias (DRESSEL; LANGREITER, 2008; GORNALL; SALISBURY, 2012; LECLERC; BOURASSA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; ZIKER et al., 2014). Isto indica que a margem de manobra para atender às crescentes demandas de produtividade científica é restrita.

O comportamento estratégico dos pesquisadores é interpretado por Guyon (2014) como um individualismo estratégico, isto é, uma estratégia de defesa psíquica que protege, e ao mesmo tempo restringe a subjetividade. Pois, à medida que os critérios quantitativos se tornam centrais nos sistemas de avaliação, a adaptação a estes sistemas requer que se reduzam os questionamentos relativos aos absurdos, incoerências e injustiças geradas pela avaliação.

O individualismo estratégico, nota Guyon (2014), pode se associar à colaboração estratégica. Trata-se de formas de colaboração na pesquisa em que o interesse principal é aumentar a quantidade de publicações e, preferencialmente, publicar em coautoria com estrangeiros, ou estreitar laços com eles. Isto se contextualiza em sistemas de avaliação que tentam promover a cooperação internacional por meio de critérios avaliativos.

Guyon (2014) ainda constata que a restrição da subjetividade nos pesquisadores pode ocorrer por meio do objetivismo defensivo. Este mecanismo defensivo está diretamente relacionado a formas de pensar muito comuns em certas áreas do conhecimento, em que se valorizam os elementos objetivos e mensuráveis e se busca restringir as manifestações de subjetividade, tidas como indesejáveis.

Os indicadores podem, então, surgir como solução supostamente objetiva e que oferece um grande conveniente: livra os avaliadores do risco de julgar, e assim se eximem de justificar suas escolhas frente aos seus pares (VAZ, 2013).

A fixação em melhorar os indicadores bibliométricos pode induzir à preferência por pesquisas mais curtas, menos arriscadas, com coautores (para acelerar o ritmo de publicação), e com temas e metodologias mais aceitos nas revistas mais bem classificadas, que passam a ser o alvo preferencial das publicações (HARLEY, 2002; KYVIK, 2003; SOUSA; BRENNAN, 2014; WILSDON et al., 2015, p. 81).

Para aumentar as chances de aceitação do artigo submetido, os autores podem exagerar na quantidade de citações na esperança de agradar potenciais revisores (WERNER, 2015). Estes, por sua vez, podem estar especialmente propensos a

aprovar o artigo caso a sua aceitação resulte no aumento do índice h do revisor (ABBOTT et al., 2010).

O foco na publicação em revistas prestigiadas induz ao viés de publicação. Os resultados negativos deixam de ser publicados, retardando o avanço da ciência (KUSNITZOFF; PERSSON, 2017).

Para melhorar seus indicadores, os acadêmicos por vezes recorrem a artifícios que violam a ética profissional. Assim, se verifica a disseminação de práticas como fraudes, plágios, clubes de citação e ciência salame, consideradas exemplos de “má conduta científica” (“*scientific misbehavior*”). Elas também sugerem que os indicadores estão inflados e, portanto, não são válidos como instrumentos de medição. Cada vez mais, tem-se reconhecido que é fundamental reformular os mecanismos de avaliação, pois estão a montante de problemas que ameaçam a credibilidade da ciência. Todavia, mudanças efetivas têm ocorrido lentamente (DORA, 2012; MOHER et al., 2019; WILSDON et al., 2015).

1.2.3 Competição e hostilidade

O vínculo entre avaliação e financiamento induz acadêmicos e instituições à competição. Esta é modulada tanto pelo desejo de ascender posições até chegar ao topo do sistema de avaliação, onde os mais bem classificados recebem mais recursos e prestígio; quanto pelo medo de cair posições e entrar num ciclo vicioso de declínio, pois o decréscimo de recursos recebidos dificulta a realização e publicação de pesquisas (HARLEY, 2002).

Assim, a competição acirra a disputa por posições de prestígio e poder, defendidas ferrenhamente, e isto pode gerar ambientes de trabalho mais hostis, com recorrentes demonstrações de orgulho, vaidade, desprezo e poder. Tais ambientes minam relações de apoio e solidariedade e são desgastantes para parte dos acadêmicos, de modo que alguns preferem evitar o convívio com os colegas e tendem ao isolamento (BORSOI, 2012; HARLEY, 2002; LECLERC; BOURASSA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

As tradicionais titulações acadêmicas, filiações institucionais e prêmios são marcadores de poder, hierarquia, *status* e privilégios no campo acadêmico. São elementos que influenciam ações, decisões e interesses dos acadêmicos, os quais não agem exclusivamente com base em interesses científicos (BORDIEU, 2008).

Neste sentido, a introdução dos sistemas de avaliação não foi pioneira em criar hierarquias. No entanto, parecem ter sido pioneiras em criar hierarquias que geram movimentos ascendentes e descendentes, pois classificam e desclassificam, de sorte que sempre há “vencedores” e “perdedores” num jogo dinâmico e instável. Já na hierarquia constituída pelas titulações e filiações, não há movimentos descendentes. Há um movimento de acumulação e ascensão, ainda que lento.

1.2.4 Desvalorização do ensino

Em geral, os sistemas de avaliação e financiamento cobram mais pelo desempenho em pesquisa. Isto induz à desvalorização ou marginalização tanto das atividades de ensino quanto dos docentes que publicam poucos artigos e/ou se dedicam mais ao ensino que à pesquisa. Estes docentes estão sujeitos a sofrer manifestações de desprezo ou hostilidade por parte de colegas (BORSOI, 2012; HARLEY, 2002; LECLERC; BOURASSA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

A desvalorização do ensino ou supervalorização da pesquisa podem se refletir numa tendência de segregação de perfis entre os docentes. A forma exata como isso ocorre parece variar de acordo com o que as regras institucionais e acordos tácitos permitem. Na Inglaterra, por exemplo, os departamentos podem alocar uma carga de ensino maior aos docentes que publicam menos (HARLEY, 2002). No Brasil, estes são pressionados a se descredenciar como orientadores de mestrandos e doutorandos nos programas de pós-graduação, onde se concentram as atividades de pesquisa no país (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

1.3 LACUNAS E QUESTÕES DE PESQUISA

Os impactos negativos dos mecanismos de avaliação de desempenho sobre o trabalho dos acadêmicos têm sido explorados na literatura. São impactos preocupantes visto que comprometem a saúde destes profissionais e a qualidade da ciência e do ensino. Ademais, os mecanismos de avaliação de desempenho têm sido criticados por sua falta de fundamentação científica.

Todavia, nem mesmo os alertas de pesquisadores que investigam o tema têm sido suficientes para reverter a banalização do mau uso dos indicadores, frequentemente utilizados para avaliar o desempenho de pesquisadores e instituições.

A situação, assim, sugere uma espécie de paralisia ou impasse, que julgamos oportuno investigar. A seguinte observação de Castro (2010) se refere originalmente à vivência dos docentes-pesquisadores brasileiros, mas retrata uma situação comumente vivida por acadêmicos no mundo todo. Segundo a autora, desde a implantação do novo modelo de avaliação da pós-graduação em 1998, pela CAPES, muitas críticas já lhe foram postas. E, apesar de mudanças no sistema de avaliação, grande parte das críticas continua válida. Sabe-se ainda que, em toda comunidade acadêmica brasileira, há um alto nível de sofrimento e insatisfação em torno das crescentes cobranças por produtividade científica. Os impactos negativos da avaliação são recorrentes, difundidos e conhecidos, mas de alguma maneira, acabam individualizados e normalizados. O resultado é que a comunidade não tem se organizado para dar uma resposta à altura dos problemas, que persistem.

Como aprofundar a investigação deste impasse? Nossa proposta é colocar o trabalho acadêmico no centro da análise. Apontaremos os estudos que se aproximam desta proposta e, em seguida, as lacunas de pesquisa.

Pesquisas etnográficas como as de Dressel e Langreiter (2008) e Gornall e Salisbury (2012) são valiosas por elucidarem as tarefas, desafios e experiências cotidianas dos acadêmicos. Porém, não evidenciam como estes elementos se cruzam com os mecanismos de avaliação de desempenho.

Este cruzamento é mais bem explorado em pesquisas como as de Harley (2002) na Inglaterra; Leclerc e Bourassa (2013) no Canadá; Guyon (2014) na França; Sguissardi e Silva Jr. (2009) e Borsoi (2012) no Brasil. Estes estudos se apoiaram majoritariamente em *surveys* ou entrevistas individuais e coletaram um grande volume de críticas aos sistemas de avaliação de desempenho, tendo em vista seus impactos negativos sobre o trabalho. Porém, nestes estudos, estão mais enfatizadas as opiniões de acadêmicos contrários ao modo como a avaliação de desempenho vem sendo realizada. Possivelmente, a forma como a pesquisa foi apresentada desestimulou a participação de acadêmicos favoráveis aos sistemas de avaliação ou às crescentes cobranças por produtividade.

As discussões com pesquisadores coordenadas por Guyon (2014) permitiram identificar estratégias individuais de defesa psíquica relacionadas à pressão por produtividade científica. Visto que revelam um trabalho psíquico para atenuar a percepção dos efeitos negativos da avaliação, ajudam a explicar a mencionada situação de impasse ou paralisia. Todavia, não fica muito evidente como se dá o

embate entre posicionamentos divergentes sobre a avaliação. Ademais, a abordagem do autor não propiciou que se captassem as singularidades do trabalho de cada participante.

Convém, então, explorar as seguintes lacunas: como pensam os acadêmicos favoráveis aos sistemas de avaliação de desempenho e à pressão por produtividade? A que se deve este posicionamento favorável? As razões para este posicionamento passam diretamente pelo trabalho? E como eles se relacionam com seus colegas?

Igualmente oportuno é refinar a compreensão de como ocorrem as cobranças por produtividade.

Há muitas propostas institucionais que não vingam — seja porque encontram forte oposição na base, seja porque lhes falta uma ampla base de apoio. O modelo de avaliação CAPES implantado em 1998 sempre enfrentou um nível considerável de questionamentos e resistências (MARASCHIN; SATO, 2013). Consideramos então que, se o sistema de avaliação vingou, deve existir um amplo apoio, e isto merece mais investigação.

De fato, como mostra Vogel (2015, p. 99) com base em levantamento em bases de periódicos, muitos pesquisadores brasileiros têm se posicionado favoravelmente ao referido modelo de avaliação CAPES, por entenderem que ele ajudou a elevar a qualidade da pesquisa nacional. Todavia, notamos que as críticas positivas a esta avaliação não costumam passar de forma explícita pelo trabalho. Ou seja: como, exatamente, o trabalho é afetado pelo sistema de avaliação, de modo que a qualidade da pesquisa seria propulsionada?

Assim, a pesquisa de campo incluiu entrevistas com docentes de diferentes áreas do conhecimento do campus Butantã da Universidade de São Paulo (USP). O formato de entrevistas individuais com anonimato e questionário semiaberto propiciou explorar a diversidade de vivências profissionais, opiniões e posicionamentos dos entrevistados, que puderam ser manifestadas sem o receio de julgamento ou reprovação por parte de colegas. A escolha desta instituição ainda proporcionou uma discussão sobre seu sistema de avaliação do estágio probatório. Quanto à escolha do perfil dos entrevistados, buscou-se a diversidade nas variáveis: área do conhecimento, tempo de carreira e sexo.

Na coleta e análise de dados, o apoio dos referenciais teóricos da psicodinâmica do trabalho e da ergonomia da atividade contribuiu para refinar a

compreensão do trabalho investigado. Relevaram-se aspectos objetivos e subjetivos em torno das atividades, formas de cobrança, vivências e relacionamentos.

As questões de pesquisa são:

1. Quais são os efeitos da avaliação de desempenho sobre as atividades profissionais?
2. Como os docentes reagem ou se posicionam frente à avaliação de desempenho?
3. Quais fatores relacionados ao trabalho ajudam a explicar o impasse em relação à avaliação, em particular na área da pesquisa?

No início de cada entrevista, buscou-se compreender as principais atividades realizadas, bem como suas respectivas formas de cobrança e dificuldades enfrentadas. A partir daí, a conversa foi guiada para questões como os mecanismos de avaliação mais relevantes para o entrevistado, os efeitos de tais mecanismos sobre o trabalho, e a relação com colegas e instituições (ex.: departamento, programa de pós-graduação, universidade, órgãos avaliadores e financiadores).

Entre as fontes complementares da coleta de dados, destaca-se a participação como ouvinte em três eventos no âmbito da pós-graduação. Dois deles se referem a reuniões de planejamento de um programa de pós-graduação, e o outro, a uma mesa-redonda com coordenadores de cinco programas de outra área do conhecimento. Isto proporcionou uma percepção mais clara sobre os embates que podem emergir quando os docentes-pesquisadores discutem a avaliação no âmbito da pós-graduação e como seus programas devem ser conduzidos. A pesquisa de campo ocorreu entre os anos de 2014 a 2019.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 GERENCIALIZAÇÃO DO ESTADO

A partir das décadas de 1980 e 1990, o setor público de diversos países passou por um conjunto de mudanças que refletia a absorção de princípios e práticas da gestão privada pela máquina pública. O processo é denominado gerencialização do Estado e, entre as mudanças, estão:

1. Fragmentação de grandes organizações públicas e uso da competição para coordenar a oferta de serviços públicos antes totalmente administrados pelo Estado;
2. Descentralização de certas decisões em gestão de pessoas e finanças, que passaram a ficar sob responsabilidade dos gestores de organizações prestadoras de serviços;
3. Maior atenção a dados de saída e ao desempenho, em detrimento dos dados de entrada. Os dados de saída e os desempenhos medidos são usados por órgãos do Estado para avaliar e regular os prestadores de serviços bem como a competição entre eles.

Esta nova abordagem do Estado para coordenar a oferta de serviços ao público tem sido denominada *New Public Management*. Ela se tornou originalmente evidente no Reino Unido na década de 1980, onde se contextualizava na reforma do Estado de bem-estar social em direção a um Estado gerencial ou neoliberal. A abordagem se espalhou para diversos países e seus efeitos específicos variam muito conforme a região e setor do Estado onde é aplicada (CLARKE; GEWIRTZ; MCLAUGHLIN, 2000b).

O conjunto de ideias, valores e discursos associados à gerencialização do Estado é denominado gerencialismo. Trata-se de:

1. Uma ideologia que legitima o direito de agir por meio de técnicas de gestão. Um poder que se alega técnico, politicamente neutro e necessário para alcançar maior eficiência no cumprimento de objetivos organizacionais e sociais;

2. Um modo de agir calculista que gira em torno de estratégias, metas organizacionais e meios para alcançá-las. Na visão para dentro, busca-se otimizar as relações entre entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*) para melhorar os cálculos internos de eficiência organizacional. Na visão para fora, busca-se um melhor posicionamento competitivo, pressupondo que a organização se encontra em ambiente de mercado ou semelhante a tal;
3. Discursos que determinam como e o quê gerir. Alguns elementos recorrentes nestes discursos são a liderança, estratégia, qualidade, excelência e inovação (NEWMAN; CLARKE, 2012).

A gerencialização das instituições públicas introduz um *ethos* de negócios no setor público, e este *ethos* se encarna de modo mais evidente na figura dos gestores. São, frequentemente, membros da própria organização que passam por programas de capacitação em gestão, ou então, são gestores “importados” de outras organizações. Como o gerencialismo propunha um novo jeito de dirigir as organizações, seu avanço ocorria num campo de tensões em que a lógica gerencial se conflitava com as lógicas pré-existentes (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Do ponto de vista do gerencialismo, tratava-se de reformar estruturas opacas, burocráticas, ineficientes, dominadas por interesses corporativistas e frequentemente dirigidas por profissionais com longa experiência em seus ramos de atuação. No Reino Unido, a pressão política e social pela gerencialização do Estado se deu numa série de escândalos envolvendo a máquina pública. Assim, os princípios e práticas de gestão privada se disseminaram como promessas que solucionariam a ineficiência e opacidade do Estado (SHORE, 2008).

O aspecto da gerencialização destacado por Shore (2008) é a criação duma cultura de auditoria no setor público. Para tanto, são importados princípios e técnicas de auditoria financeira. A expectativa é que, submetendo os processos e os trabalhadores a regimes de auditoria externa e controle, se elevaria a transparência institucional e a confiança da população nas instituições públicas. Portanto, a cultura de auditoria é uma peça importante na legitimação da gerencialização do Estado.

2.2 GERENCIALIZAÇÃO DA ACADEMIA

Na década de 1980, universidades de diversos países enfrentavam cortes orçamentários e o aumento da razão entre alunos e professores, gerando salas de aula lotadas. A pressão para que as universidades aumentassem a transparência de seus processos vinha do governo e da sociedade. Assim, esta situação e a gerencialização do Estado contextualizam a introdução de princípios e práticas da gestão privada no meio acadêmico (FONSECA, 2001; RÜEGG; SADLAK, 2011; SHORE, 2008). A autonomia universitária era, na prática, autonomia para gerir um orçamento deficitário e competir com outras universidades por mais recursos (RÜEGG; SADLAK, 2011).

Foi também a partir da década de 1980 que, entre as instituições acadêmicas, sistemas de avaliação de desempenho com surpreendente grau de semelhança se disseminaram internacionalmente, quando seus administradores passaram a emprestar modelos uns dos outros. Assim, em diferentes países, sistemas piramidais de avaliação e financiamento da pesquisa foram implantados. Seu princípio básico de funcionamento consiste em que pesquisadores e instituições mais bem avaliadas (ou classificadas) devem ser mais bem financiadas e, assim, passam a ter mais chances de continuar desenvolvendo suas pesquisas (FONSECA, 2001). A contabilização da "produção científica" realizada por sistemas nacionais de avaliação da pesquisa reflete a introdução duma cultura de auditoria no campo acadêmico (SHORE, 2008).

O que justifica a implantação destes sistemas? É possível encontrar pelo menos dois tipos de narrativas recorrentes.

A primeira, comumente endossada por representantes institucionais, é que promovem eficiência, qualidade, transparência e meritocracia. Esta narrativa se contextualiza nos discursos de "excelência acadêmica", na internacionalização das instituições acadêmicas, e na necessidade de ser competitivo para atrair mais recursos financeiros e os melhores alunos e professores (ALTBACH, 2011).

A segunda narrativa é que, na prática, por meio da avaliação o governo obriga a própria comunidade acadêmica a informar onde os cortes orçamentários devem ser feitos, ou quem será mais prejudicado com as restrições orçamentárias (FONSECA, 2001).

Há uma tendência de canalizar tanto os esforços da administração quanto o trabalho dos docentes para o melhor posicionamento em rankings e sistemas de

avaliação, dado que estes mecanismos passaram a influenciar a distribuição de recursos entre universidades e institutos de pesquisa (HARLEY; MULLER-CAMEN; COLLIN, 2004; MAINARDES; ALVES; RAPOSO, 2011; MORRIS, 2002; RÄSÄNEN, 2008).

Do ponto de vista de alguns gestores universitários, o tradicional sistema de órgãos colegiados acaba sendo uma complexa burocracia que impede a concretização de mudanças institucionais no ritmo desejado (ALTBACH, 2011; CLARKE, 2010).

Brooks (2005) argumenta que os sistemas de avaliação quantitativa frequentemente estabelecem relações fracas entre os conceitos teóricos, que supostamente deveriam ser quantificados, e as medidas efetivamente adotadas. Além disso, não resolvem satisfatoriamente o desafio de apreender o caráter multifacetado das universidades e do trabalho acadêmico, cujas atividades não se resumem à pesquisa nem às publicações de artigos.

Nesta mesma linha, Harley (2002) descreve como uma parcela significativa de acadêmicos do Reino Unido hostiliza o exercício de avaliação realizado pelo governo, por acreditar que os critérios adotados não captam a real qualidade do trabalho realizado e acabam por realizar uma distribuição injusta dos recursos financeiros.

Os impactos das mudanças em políticas universitárias e científicas no trabalho acadêmico podem gerar, entre os pesquisadores mais velhos, narrativas de nostalgia. Trata-se duma espécie de lamentação por não ser mais possível realizar pesquisas com o ritmo e autonomia desejáveis, dadas as pressões para publicar e os prazos curtos impostos pelas empresas que financiam pesquisas (YLIJOKI, 2005).

2.3 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O tratamento da pós-graduação brasileira como objeto de planejamento estatal remonta à década de 1970, quando se iniciou a formulação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Os PNPGs elaborados a partir de então serviram para orientar a institucionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), vinculando-o às demandas, planejamento, financiamento e controle do Estado, tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como

agentes fundamentais para a concretização deste processo (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 20). Nas palavras de Cury, ambas as agências,

> seguindo caminhos próprios, mas convergentes, sempre tiveram um compromisso com a formação de pesquisadores e docentes de alto nível. A primeira [CAPES] mediante um apoio significativo às instituições e aos Programas de Pós-Graduação. O segundo [CNPq], por meio de um apoio e fomento ao pesquisador e às linhas de pesquisa nas instituições. Mais recentemente também as agências estaduais de apoio à pesquisa, com intensidades diferentes, fazem sua parte. (CURY, 2009, p. ix)

No começo da década de 1990, tornou-se consensual no meio acadêmico brasileiro que o modelo de avaliação vigente havia se esgotado e que era imperativo reformulá-lo. A insatisfação em grande parte se devia a que, com o tempo, todos os cursos avaliados tendiam à nota máxima, e o sistema perdia a capacidade de discriminar os desempenhos (FONSECA, 2001).

As discussões que tiveram em vista o IV PNPG (1990-2004)[1] deram origem ao modelo de avaliação CAPES implantado em 1998, referente ao biênio 1996-1997. Trata-se de um ponto de inflexão na história da pós-graduação brasileira, na medida em que a partir de então sua centralidade se deslocou do ensino para a pesquisa (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346–7).

O modelo de avaliação CAPES implantado em 1998 é associado ao prestígio internacional e magnitude alcançados pela pós-graduação, cuja trajetória se distinguiu notadamente distinta da graduação. Por outro lado, esse mesmo modelo também tem sido objeto de críticas diversas — algumas mais pontuais, e outras mais profundas, capazes de promover uma reflexão sobre a (i)legitimidade do modelo de avaliação (MARASCHIN; SATO, 2013, p. 3; OLIVEIRA; FONSECA, 2010).

Nos últimos anos, notou-se a crescente presença do Brasil no cenário científico internacional. Na base de dados SJR/Scopus, considerando os documentos citáveis, o número de publicações (artigos de revista científica, *reviews* e artigos de congresso) brasileiras indexadas passou de 8.694 em 1996 para 57.033 em 2015; no mesmo período, a parcela de publicações brasileiras nesta base subiu de 0,82% (21ª posição entre todos os países) para 2,10% (13ª posição)[2].

---

[1] Diferentemente dos PNPGs anteriores, aquilo que seria o IV PNPG não se concretizou formalmente. “Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o documento final se concretizasse num efetivo *Plano Nacional de Pós-Graduação*” (grifos do original) (BRASIL, 2010, p. 29).

[2] Informações do site SJR disponíveis em <http://www.scimagojr.com/countryrank.php>. Os dados da base ISI/Thomson Reuters no período 1996-2009 indicam tendência semelhante e podem ser

Para Jacqueline Leta (2011, p. 71), é o crescimento da produção científica que tem levado a ciência brasileira à mídia, ganhando repercussão nacional e internacional. Pelo menos dois fatores contribuem para explicar o crescimento da produção científica brasileira em bases de dados internacionais (ex.: SJR/Scopus e ISI/Thomson Reuters). Um deles é o aumento de periódicos brasileiros indexados nestas bases. O outro fator se relaciona a uma notável mudança no dia a dia da pós-graduação:

> O crescimento quantitativo desses produtos da ciência [...] é também resultado do processo de avaliação da pós-graduação. Em muitos casos, para manterem seu *status quo*, muitos programas de pós-graduação impõem critérios rígidos de produtividade para docentes e discentes. Assim, se por um lado os pesquisadores brasileiros são forçados a um modelo internacionalizado de ciência, no qual se privilegiam temáticas e veículos de visibilidade internacional, por outro lado, vivem a rotina do *publish or perish*. (LETA, 2011, p. 75)

Para além do que ocorre no âmbito dos programas, Oliveira (2015) acrescenta que a atuação da CAPES junto aos pró-reitores de pesquisa tem levado a formas mais ágeis de gerenciar a produção intelectual, que pressionam pelo aumento permanente da *performance* e da produtividade de todo corpo docente e discente na pós-graduação.

2.3.1 O modelo de avaliação CAPES

O modelo de avaliação CAPES implantado em 1998 tem, como características centrais: a ideia de programa como unidade básica da pós-graduação, substituindo a avaliação anterior que se aplicava aos cursos de mestrado e doutorado isoladamente; a existência dos cursos de excelência, assim denominados por sua inserção internacional; a ideia das linhas de pesquisa, em torno das quais se devem organizar as disciplinas, projetos de pesquisa, publicações, teses e dissertações; e a priorização da produção científica entre os componentes da avaliação (HORTA; MORAES, 2005, p. 95; KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347).

Os objetivos oficialmente enunciados da avaliação CAPES são a certificação da qualidade da pós-graduação, servindo como referência para a distribuição de bolsas e recursos de pesquisa, bem como a composição de um diagnóstico do SNPG,

---

conferidos no portal do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação <http://tinyurl.com/MCTI-1996-2014>. Acesso em 15 dez. 2017.

identificando assimetrias regionais e de áreas estratégicas a fim de orientar a expansão da pós-graduação no país (CAPES, 2014c). A avaliação se sustenta em três eixos:

> 1 – ela é feita por pares [...]; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos Programas. (BRASIL, 2010, p. 125)

Além dos critérios e procedimentos gerais para a avaliação que se aplicam a todos os programas, existem aqueles que são especificados para cada área por sua respectiva Comissão. Os programas são divididos em 48 áreas, agregadas por afinidade em 9 grandes áreas que, por sua vez, são agregadas em 3 colégios (Ciências da Vida; Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; Humanidades) (CAPES, 2014d).

O exercício de avaliação é previsto para ocorrer no ano posterior ao último ano do período avaliado. Assim, após a primeira avaliação bienal em 1998 (referente aos anos 1996-1997), ocorreram avaliações trienais até 2013 (referente aos anos 1998-2000, ... , 2010-2012). Em 2014, foi estabelecido que as avaliações passavam a ser quadrienais (CAPES, 2014a). O exercício de avaliação culmina com a classificação de cada programa em um conceito (ou nota) que varia de 1 a 7, sendo o conceito 3 correspondente ao padrão mínimo para a permanência no SNPG e os 6 e 7 correspondentes aos programas de padrão internacional (BRASIL, 2010, p. 125, 131).

Para o processo de avaliação em particular, as principais instâncias da CAPES são as Comissões de Área (por vezes denominadas Comissões de Avaliação) (CAs) e o Conselho Técnico-Científico do Ensino Superior (CTC-ES). Cabe às CAs analisar as atividades dos Programas acadêmicos de pós-graduação de acordo com as definições estabelecidas nos respectivos Documentos de Área aprovados pelo CTC-ES; e a este cabe deliberar sobre os resultados da Avaliação Trienal com base nos Relatórios de Avaliação elaborados pelas áreas (CAPES, 2013i, p. 9). Entre a primeira avaliação (biênio 1996-1997) e a segunda (triênio 1998-2000), uma das alterações mais controversas foi a ampliação do papel do CTC-ES. Este, além de homologar, passou a apreciar, questionar e até modificar os resultados das classificações dos Programas realizadas pelas CAs. A avaliação bienal 1998 revelou uma disputa entre as áreas pela hegemonia dentro do CTC-ES, visto que alcançar o *mainstream* epistemológico significava obter mais verbas e prestígio e a possibilidade de impor às

demais áreas os seus critérios de avaliação. Tratava-se duma força homogeneizadora do CTC-ES que tendia a suprimir as especificidades das áreas e que pôde ser observada nas avaliações subsequentes (HORTA; MORAES, 2005, p. 95–6; HORTA, 2006, p. 26–7).

Esta problemática em torno do papel do CTC-ES se nota nos próprios objetivos oficialmente reconhecidos desta instância, conforme a seção 3.2.1 do Regulamento para a Avaliação Trienal 2013:

> i. Imprimir à Avaliação Trienal o caráter de um processo único, harmônico e integrado, submetido a um mesmo conjunto de diretrizes, normas e procedimentos;
> ii. Assegurar que notas iguais, dadas pelas diferentes áreas, representem igual valor dos Programas, em que pesem as características ou peculiaridades de cada área;
> iii. Apresentar resultados que retratem devidamente a situação da pós-graduação nacional [...];
> iv. Enriquecer o processo de avaliação, identificando possíveis inadequações nos pareceres e resultados propostos pelas Comissões de Avaliação, mediante a apreciação desses pareceres e resultados por um colegiado que agrega a visão de especialistas vinculados às diferentes Grandes Áreas de conhecimento. (CAPES, 2013i, p. 13)

Para Sguissardi (2006, p. 76–80), o modelo de avaliação induziu nos membros e coordenadores de programas de pós-graduação um comportamento defensivo e heterônomo, evidenciado na forma de trabalhar e relatar as atividades. Para o autor, é um modelo de avaliação que premia, pune e exclui programas, mostrando que o papel de acreditação, regulação e controle da avaliação CAPES tem predominado sobre o de diagnóstico e formação. Não se trata, portanto, duma avaliação educativa.

Segundo Horta e Moraes (2005, p. 101), “o quesito que realmente discrimina, no [...] processo de avaliação da pós-graduação, é a produção bibliográfica, e nessa, a qualidade dos veículos de divulgação. [...] Tal tendência parece ter-se acentuado na recente avaliação do triênio 2001-2003”.

Horta e Moraes (2005, p. 101) apontam a formação de um ciclo vicioso entre avaliação e financiamento na pós-graduação: docentes de programas de conceito elevado se concentram mais na produção científica, a fim de garantir a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte de agências que tomam o conceito como critério fundamental para a distribuição das verbas. Consequentemente, estes programas formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e possuem índices maiores de evasão discente. Já os docentes de programas com conceito baixo buscam desesperadamente reduzir o tempo de titulação de seus alunos para não

perder as bolsas CAPES. Assim, publicam menos, mantêm os baixos conceitos e permanecem pouco competitivos na disputa por financiamento em geral. Ainda, conforme discussões entre representantes da Grande Área Ciências Humanas ocorridas entre 2001 até a Avaliação Trienal 2004, para a classificação de programas até o conceito 5 a avaliação recorre a uma multiplicidade de critérios (teses e dissertações, formação, grade curricular, atividades de pesquisa, atividades docentes, publicações etc.), ao passo que para conceitos 6 e 7 os critérios se reduzem drasticamente em número e a avaliação passa a se concentrar nos grupos de pesquisa do programa, com cobrança pela publicação em periódicos estrangeiros. Portanto, Horta e Moraes (2005, p. 96, 105–6) afirmam que “os Programas avaliados com 6 e 7 eram diferentes, e não melhores que os demais”.

Maraschin e Sato (2013, p. 3), baseadas na experiência de participação em Comissões de Avaliação na área de Psicologia, discorrem sobre a avaliação da pós-graduação e notam que “muitas considerações, críticas e sugestões já foram trazidas, e a atualidade das mesmas persiste, pois, em relação a muitos aspectos, não se observou qualquer mudança da situação”. A observação destas autoras indica uma tendência de estabilização do sistema de avaliação CAPES, que apesar das mudanças não teve sua essência alterada.

2.4 A CLASSIFICAÇÃO QUALIS

A classificação Qualis é um instrumento fundamental para a avaliação da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Conforme informações disponibilizadas no site da CAPES,

> Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do módulo Coleta de Dados da Plataforma Sucupira. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. [...]
>
> A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade, de A1 a C, sendo A1 o estrato mais elevado. [...]
>
> o Qualis é o processo de classificação dos periódicos mencionados pelos próprios programas e não do universo de periódicos de cada área. (CAPES, 2015a)

A área de Artes/Música também realiza a classificação da produção artística (Qualis Artístico) e algumas áreas têm se esforçado para avançar na classificação da produção de livros e capítulos (Qualis Livros). É um processo que vem sendo aperfeiçoado internamente por cada área e que consiste em grande desafio, pois esta experiência não encontra referências nacionais ou internacionais padronizadas (CAPES, 2013, p. 13) e não há um conjunto de indicadores prontos que possam ser aproveitados, tal como ocorre na classificação de periódicos.

2.5 AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO DOS PERIÓDICOS BRASILEIROS

Quanto aos critérios para classificação Qualis de periódicos, em que pese serem especificados por cada comissão de área[3], em geral se verifica uma grande relevância atribuída aos indicadores quantitativos associados ao desempenho de cada periódico, a exemplo fator de impacto, índice h e outros relativos a citações e fornecidos por bases como o JCR e Scopus.

Possivelmente, configura uma tendência mais ampla aquilo que é descrito no Arquivo Qualis 2015 da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo[4]: os critérios que mais discriminam os periódicos são aqueles que indicam o impacto e relevância, uma vez que as revistas já atingiram elevada homogeneidade na conformidade com os demais critérios, como descrever missão e foco, ter periodicidade definida e informada em seu site, ter revisão por pares, entre outros.

A partir de 2012, as atualizações das classificações Qualis periódicos passaram a fazer referência a uma orientação do CTC-ES que estipulava as seguintes restrições, a serem obedecidas por cada área: 1) quantidade de periódicos A1 deve ser menor que A2; 2) periódicos A1 e A2 somados devem representar no máximo 25% dos periódicos classificados; 3) periódicos A1, A2 e A3 somados devem representar no máximo 50% dos periódicos classificados. Desta forma, fica evidenciado que a classificação Qualis de uma revista depende, em última instância, de seu desempenho em relação às demais revistas. Ao menos na área de Matemática/Probabilidade e Estatística, conforme registrado no Arquivo Qualis de 2015, sabe-se que esta decisão

---

[3] Atualizações da classificação Qualis podem ser verificadas na página de cada área em documentos como “Documento de Área”, “Relatório da Avaliação Trienal”, “Comunicado: [...] Atualização do WEBQUALIS da área” ou “Arquivo Qualis”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/paginas-das-areas>. Acesso em 8 dez. 2016.

[4] Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/documentos/RelatorioQualisAdministracao-2015final.pdf>. Acesso em 8 dez. 2016.

do CTC-ES provocou uma pressão para o rebaixamento das classificações de periódicos, tornando os estratos superiores mais seletivos (CAPES, 2015b).

A importância atribuída aos indicadores de desempenho para efetuar a classificação Qualis de periódicos pode contribuir para criar a expectativa de que estas classificações sejam totalmente objetivas, afastando a possibilidade de que escolhas sejam feitas conforme interesses os pessoais dos decisores. Porém, a própria CAPES (2015a) informa que "não são levados em consideração somente índices quantitativos de bases indexadoras, mas também outros critérios determinados pela comissão que representa a área". Portanto, uma eventual discussão sobre a incoerência da classificação Qualis talvez deva recair não sobre a existência de critérios subjetivos, mas sobre a sua justeza e transparência. Para ilustrar como esta questão pode se manifestar na prática, vale apontar dois exemplos. O primeiro consta no Arquivo Qualis 2015 da área de Matemática/Probabilidade e Estatística[5]:

> numerosos periódicos relevantes (muitos deles editados por sociedades científicas consolidadas e com ampla tradição) não possuem alguns destes indicadores ou não satisfazem rigorosamente todos os critérios que nortearam a classificação do estrato em que foram classificados. A comissão [de área] prestou especial atenção a distorções de indicadores não consolidados (por exemplo, periódicos com meia-vida baixa ou de criação recente) assim como a reputação de tais periódicos no ambiente acadêmico. (CAPES, 2015b)

Se por um lado a insuficiência dos critérios quantitativos fica evidente, apontando para a necessidade de adotar critérios não quantitativos, por outro não se esclarece como os "numerosos periódicos relevantes" foram classificados tampouco quais são eles.

No segundo exemplo, a escolha de incluir critérios não quantitativos parece mais questionável. Trata-se do procedimento da comissão da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo conforme registrado no Arquivo Qualis de 2015: "Alguns periódicos editados no Brasil considerados os mais relevantes para a área foram classificados no estrato acima daquele que cada um seria classificado". Ou seja, após a classificação de todos os periódicos com base em critérios comuns como fator de impacto, índice h, entre outros, alguns periódicos (apontados em tabela com as respectivas classificações finais) foram transferidos para o estrato imediatamente

[5] Disponível em <www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/matematica_probabilidade_e_estatistica.doc>. Acesso em 8 dez. 2016.

superior por serem considerados “os mais relevantes”, sem que fossem explicitados os critérios ou razões específicas para considerá-los como tal.

Independentemente dos motivos por trás das decisões tomadas pelas comissões de área nos dois exemplos citados, atentamos para a importância de tais motivos serem devidamente relatados, a fim de evitar suspeitas sobre a legitimidade do processo de classificação das revistas.

Segundo Camargo Jr. (2012), o uso de indicadores de citação para balizar a classificação Qualis tende a favorecer periódicos internacionais mais antigos e bem consolidados em detrimento dos periódicos nacionais. Trata-se de uma escolha controversa do ponto de vista da acessibilidade e do papel da ciência, uma vez que os principais periódicos internacionais operam no modelo de acesso fechado. O portal SciELO promove o acesso aberto e atenua parte do problema de financiamento dos periódicos nacionais ao fornecer a estrutura de publicação *online.* Porém, as revistas nacionais continuam a depender de fontes de financiamento: usualmente as instituições de pesquisa que fazem o papel de editoras e/ou alguma agência de financiamento à pesquisa. Há ainda custos que podem ser repassados aos próprios autores para fins de tradução ou manutenção do sistema.

Desde 2006, a CAPES e o CNPq têm atuado em conjunto para financiar propostas de editoração e publicação de periódicos mantidos por instituição ou sociedade científica brasileira sem fins lucrativos (CAPES, 2006). Porém, de acordo com Barraviera (2009), ex-presidente da Associação Brasileira de Editores Científicos, o auxílio anual provido pela CAPES e CNPq é bastante baixo em relação às necessidades dos periódicos científicos nacionais, que são majoritariamente financiados por universidades e associações científicas.

Convém resgatar o depoimento do presidente da CAPES em 2006, quando esta linha de auxílio financeiro foi lançada:

> O presidente da CAPES, Jorge Guimarães, defende que cada uma das 45 áreas do conhecimento da CAPES deve, nesta etapa de desenvolvimento da nossa ciência, editar não mais de duas ou três revistas de qualidade. "Ao estimular publicações de periódicos de boa qualidade, aumentam-se as chances de inserção internacional dessas áreas", justifica. Guimarães diz que as áreas devem procurar reduzir a atual e exagerada dispersão de revistas nacionais, o que prejudica a todos, buscando concentrar esforços no fortalecimento de publicações de alto nível. A CAPES também fará ações junto à *Thomson Scientific* (ex- ISI), a base que reúne as maiores e mais importantes publicações científicas do mundo e com a qual mantém contrato de serviço para disponibilizar no seu Portal de Periódicos o indexador *Web of Science*.

> Visamos com isto, diz o presidente, "ampliar a participação e indexação das principais revistas brasileiras em bases de dados universais, para integrar essas publicações no cenário internacional". (CAPES, 2006)

O depoimento acima retrata o intento de desenvolver um sistema nacional de publicação científica mais seletivo e direcionado à inserção internacional. Segundo Barraviera (2009), a competição dos periódicos nacionais com os internacionais é promovida pelo sistema Qualis e implica em pressionar os editores nacionais a se profissionalizarem e dedicarem muito mais tempo à editoração, tal como já se sucede nas grandes editoras internacionais.

Portanto, cria-se uma situação contraditória, pois ao mesmo tempo em que a política científica nacional passa a cobrar de editores resultados mais ambiciosos, o apoio financeiro não aumenta na mesma proporção. Também não há evidências de que a atividade de editoração se tornou mais valorizada para fins de avaliação individual de desempenho acadêmico, embora ainda seja uma atividade simbolicamente valorizada no caso das revistas mais consagradas.

A seletividade da política de financiamento da CAPES e CNPq para periódicos nacionais pode ser examinada com base nos critérios de avaliação estipulados nas respectivas chamadas ou editais. A análise destes documentos revela que os critérios praticamente se estabilizaram a partir de 2011, quando passou a ser requisito obrigatório a classificação Qualis da revista equivalente a B2 ou superior e, além disso, na tabela de critérios para julgamento, o item “Qualis e indexação em base de dados” tem sido o de maior peso concentrando 40% do peso de todos os itens avaliados, sendo que os demais itens concentram cada um 20% (“Qualificação do proponente/editor e abrangência do corpo editorial”) ou 10% (“Abrangência da publicação (nacional/internacional)”, “Singularidade do periódico”, “Consistência da política editorial” e “Pontualidade e eficiência da publicação de artigos”) do peso total[6]. Há ainda diversos outros critérios que não contribuem para a pontuação das revistas candidatas a financiamento, mas que são obrigatórios.

À semelhança do que ocorre para programas acadêmicos de pós-graduação, nota-se uma política de financiamento de periódicos que tende a favorecer aqueles que já são bem avaliados, induzindo à marginalização e exclusão daqueles que são mal avaliados. Ainda, são sistemas de avaliação e financiamento que se desenvolvem

---

[6] Entre os anos de 2011 a 2016, apenas em 2015 houve uma pequena modificação na tabela de critérios para julgamento, mas o critério “Qualis e indexação em base de dados” permaneceu o de maior peso (40%).

com base na comparação e competição em níveis internacionais, e pressionam pela melhoria contínua dos resultados — ainda que o apoio provido não cresça na mesma proporção, ou até mesmo diminua. Portanto, são sistemas que parecem cobrar pelos resultados sem relevar as condições existentes.

2.6 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão universitária no Brasil é influenciada pela combinação de duas vertentes: a estadunidense, que enfatiza a prestação de serviços e aulas em cursos pagos; e a europeia, surgida no contexto das universidades populares, que concebe a aproximação da universidade com a população num sentido mais amplo, abrangendo também as camadas populares (ROCHA, 1984).

Ziller et al. (2010) argumentam que a predominância de uma ou outra vertente pode ter impacto não apenas para fora, mas também para dentro da universidade, pois a extensão pode se relacionar com a pesquisa e o ensino. Esses autores entendem que na extensão de vertente estadunidense o pesquisador está na posição de detentor exclusivo dum conhecimento fragmentado, pois é requisitado a resolver problemas pertinentes à sua área de especialização. Já a extensão na vertente europeia impele o acadêmico a se deparar com a complexidade da realidade social, fato que estimula a circulação de saberes e o desejado rompimento das barreiras entre as especialidades. Sob este ponto de vista, a vertente europeia é mais enriquecedora para a própria prática de pesquisa e ensino.

Para Santos (2004), a extensão na universidade do século XXI deve se associar à luta pela preservação ambiental e pela conquista e efetivação de direitos, atuando contra a exclusão e discriminação sociais. Isto significaria reverter a tendência de transformação da universidade numa peça do capitalismo global e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe uma alternativa.

As universidades brasileiras continham, no momento de suas fundações na década de 1930, e conforme o teor do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, uma concepção de extensão mais próxima à vertente europeia. A discussão sobre extensão sofreu retrocessos já nas décadas seguintes, vindo a se tornar um acessório pouco relevante e descolado do ensino e da pesquisa (ZILLER et al., 2010). As discussões sobre a extensão universitária voltaram a ser reativadas na década de 1980. Por exemplo, o artigo 207 da Constituição de 1988 estabelece a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988), deixando livre os caminhos pelos quais tal integração poderia ocorrer na prática.

Ainda no âmbito normativo, Duch (2006) observa que a extensão começou a ser considerada pelo Ministério da Educação brasileira apenas em 1996. Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu via portaria que a integração entre pesquisa, ensino e extensão deveria constituir um esforço institucional abrangente. No sentido de regulamentar a extensão, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras estabeleceu em 1999 o Plano Nacional de Extensão (PNE), que define a extensão universitária como “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa como indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (FPREUPB, 1998).

Apesar dos avanços normativos, Ziller et al. (2010) afirmam que a prática a extensão ainda permanece secundária em relação ao ensino e à pesquisa, conforme mostra a inexistência de bolsas de extensão nas Instituições Federais de Ensino Superior, já que não há regulamentação para a remuneração dos envolvidos em programas de extensão universitária. No entanto, caso se considere a emergência duma cultura de inovação e empreendedorismo nas universidades, na qual a questão do financiamento das pesquisas, eventos e participantes costuma ser tratada em parceria com as empresas, seria possível constatar que a extensão universitária tem de fato avançado nos últimos anos. Não se trata, exatamente, da vertente estadunidense de extensão, embora também haja uma evidente aproximação com o mercado. Estes movimentos provocam transformações na universidade e na sociedade, mas nota-se que nestes casos eles ocorrem dentro da lógica capitalista sem oferecer-lhe uma alternativa, conforme propõe Santos (2004).

O avanço das *fake news* e das forças de extrema-direita em países diversos, incluindo o Brasil, aponta para a extensão universitária na vertente europeia como essencial para fortalecer a relação entre sociedade e universidade. O cenário sugere tratar com urgência não só a questão do financiamento público da universidade, mas também, o papel da universidade para a sociedade.

2.7 USP: PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO

As universidades públicas estão entre as principais instituições de pesquisa no Brasil. Uma análise da vinculação institucional dos autores de publicações científicas

mostra que a USP está presente em cerca de 25% das publicações totais do país; a Unicamp e UFRJ vêm em seguida com cerca de 10% cada. Para compreender a representatividade da USP na ciência nacional, cabe considerar o pioneirismo da instituição no desenvolvimento da pesquisa científica no país e o forte e contínuo investimento da agência estadual Fapesp, que contribui para o financiamento de infraestrutura, formação de pessoal e pesquisas (LETA, 2011, p. 71).

De acordo com dados de 2015, a USP possui cerca de 23,4 mil estudantes de pós-graduação matriculados e 15,6 mil docentes credenciados em programas de pós-graduação, números que correspondem respectivamente a 9% e 13% quando comparados ao total nacional[7].

Em diversos *rankings* universitários (ex.: *Times Higher Education World University Rankings, Quacquarelli Symonds World University Ranking, ShanghaiRanking*), entre os anos de 2012 a 2016 a USP frequentemente ocupou a liderança na América Latina, ou se situou entre as 150 universidades mais bem classificadas do mundo. Nos *rankings* universitários o volume da publicação científica indexada é critério importante, mas existem outros, como pesquisa de reputação acadêmica, pesquisa de reputação entre empregadores, número de alunos por docente, estudantes e professores estrangeiros, captação de recursos da indústria, etc., que variam de acordo com o *ranking.*

Conforme mostra a análise de Pomar (2015, p. 15–19) baseada nos Anuários Estatísticos da USP, a quantidade de *papers* publicados por docente desta universidade aumentou de 2,7 em 1989 para 5,6 em 2003. A razão entre estudantes e professores passou de aproximadamente 8 em 1989 para 15 em 2003, tendo se estabilizado neste patamar até 2013. Naquele ano, totalizavam-se aproximadamente 93 mil estudantes (58 mil na graduação e 35 mil na pós-graduação) e 6 mil docentes. Já a razão entre estudantes e funcionários técnico-administrativos aumentou de aproximadamente 2,5 em 1989 para cerca de 5,3 em 2013, quando se totalizavam cerca de 17 mil funcionários. O ano de 2014 marcou o início da gestão de Marco Antônio Zago na reitoria, na qual se realizaram cortes orçamentários sob a justificativa de que a situação financeira da universidade estava insustentável. Aquele ano também marcou a greve mais longa da história da USP e a implantação de novas regras para a avaliação de docentes em estágio probatório. Por conta das iniciativas

[7] Portal GEOCAPES. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em 12 jan. 2017.

da nova administração que assumiu a USP em 2014, a questão da avaliação tornou-se, desde então, um tema candente especialmente nesta universidade. Discussões sobre como conduzir a avaliação docente na USP continuaram após o final da gestão Zago em janeiro de 2018.

No texto “Em busca da excelência”, publicado na Revista USP em edição dedicada a tratar da crise atravessada por esta universidade, o ex-reitor José Goldemberg escreve:

> Elevar a excelência de uma universidade é uma tarefa muito difícil em quaisquer circunstâncias. Na situação que a USP enfrenta no momento, com sérias restrições orçamentárias, é uma tarefa ainda mais difícil. [...]
>
> No âmbito interno da universidade, caberiam medidas tornando mais rigorosa a avaliações dos docentes individualmente, o que é feito pela RDIDP [Regime de Dedicação Integral à Docência e Pesquisa], e a criação de novos mecanismos de avaliação dos departamentos. (GOLDEMBERG, 2015, p. 58)

Nesta mesma edição, escreve o prof. Luiz Nunes de Oliveira, que presidiu a Comissão Especial de Regimes de Trabalho (CERT) durante a gestão Zago:

> Se admitirmos como premissa que, superada uma fase de fortalecimento de seu setor de pesquisa, a universidade deve agora preparar-se para alcançar novos patamares em seus três ramos de atuação [pesquisa, ensino e extensão], concluiremos que ela não pode prescindir de novos métodos de avaliação. [...]
>
> Mesmo entre aqueles que já desenvolvem um trabalho muito bom, há espaço para elevação. [...] No ensino, por exemplo, o trabalho de um docente será considerado bom se nesse ano tiver impacto mais positivo sobre os estudantes do que no ano passado.
>
> Desenhar a mudança [nos processos de avaliação] não é empreitada para uma pessoa ou mesmo para um grupo pequeno, visto que sem o entusiasmo da comunidade toda proposta de alteração está destinada ao fracasso e que ninguém participa com boa vontade de um projeto que não é seu. Será necessário motivar a comunidade para a reforma. A USP precisa dela para desenvolver planos coletivos e conseguir chegar às primeiras filas dos *rankings* internacionais. (OLIVEIRA, 2015, p. 72–73)

A CERT, órgão vinculado à reitoria e cujos membros são escolhidos pelo reitor, confere a decisão final sobre o status do docente ingressante ao final de seu estágio probatório: ou ele permanece no regime RDIDP ou é rebaixado de regime.

Após as mudanças nas regras de avaliação do estágio probatório durante a gestão Zago, muitos relatórios de avaliação começaram a ser questionados pela CERT em razão de desempenho julgado como insatisfatório, gerando insegurança para parte dos docentes ingressantes (ADUSP, 2015a). Assim, a questão da avaliação do

estágio probatório pela CERT pode ser entendida como uma particularidade da instituição e também é investigada no estudo de campo.

2.8 ESTUDOS SOBRE O TRABALHO ACADÊMICO

Nesta seção, mostramos como o trabalho acadêmico tem sido descrito com base em estudos empíricos.

A satisfação, realização e prazer no trabalho acadêmico costumam estar ligadas a fatores como: autonomia; contínuo aperfeiçoamento profissional; originalidade, senso de autoria e reconhecimento proporcionados pelas contribuições científicas; conhecer as fronteiras do conhecimento; compartilhar conhecimentos; impactar direta e positivamente a vida de muitas pessoas; bom convívio com colegas mais próximos; e prestígio social (BORSOI, 2012; DRESSEL; LANGREITER, 2008; GORNALL; SALISBURY, 2012; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

São fatores que, em grande parte, derivam diretamente da realização das atividades de ensino e pesquisa que estão no âmago da profissão. Um intenso engajamento com o conhecimento e também com outras pessoas costuma ser requerido, o que contrasta com o estereótipo do acadêmico sempre solitário.

Os fatores que proporcionam prazer fortalecem a identidade e concorrem para a saúde. Todavia, eles estão em contínua tensão com outros fatores que concorrem para abalar a identidade, esgarçar os relacionamentos e fragilizar a saúde, que é uma construção dinâmica (DEJOURS, 1986).

Assim, não só o prazer, mas também o sofrimento e o adoecimento relacionado ao trabalho estão muito presentes na profissão (BORSOI, 2012; PETERSEN, 2011; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; ZANIN; FREITAS; KÜNZLE, 2012). Os motivos, variados, são apontados a seguir.

O trabalho acadêmico é tipicamente sobrecarregado e intenso, segundo estudos de diversos países. Longas jornadas de trabalho são comuns. Elas costumam se estender espacialmente ao domicílio (teletrabalho) e temporalmente em períodos de noite, finais de semana e férias, tensionando a vida conjugal e familiar dos docentes (DRESSEL; LANGREITER, 2008; GORNALL; SALISBURY, 2012; LECLERC; BOURASSA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; ZIKER et al., 2014).

Trata-se também dum trabalho intenso, devido a fatores como: prazos curtos e pressão temporal; multiplicidade de tarefas; pressão por produtividade e competição

por recursos, sobretudo na área de pesquisa; viagens a congressos; relacionamento com orientandos e alunos; salas de aula lotadas; contratos de trabalho precários (ex.: em regime de trabalho temporário ou em tempo parcial); e infraestrutura inadequada (ex.: falta de materiais de escritório, salas de aula ou de trabalho em condições degradadas). Estes fatores atingem os docentes de modo heterogêneo a depender de variáveis como região, instituição, titulação acadêmica, cargos ocupados e posição em sistemas classificatórios (BENTLEY; KYVIK, 2012; BORSOI, 2012; LECLERC; BOURASSA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; ZANIN; FREITAS; KÜNZLE, 2012).

Baseados numa *survey* com universidades de pesquisa de 13 países, Bentley e Kyvik (2012) notam que a alocação do tempo de trabalho entre as várias tarefas possíveis varia significativamente conforme o país e as características institucionais. Porém, acadêmicos em posições mais elevadas, em geral, dedicam mais tempo à pesquisa do que ao ensino. Em instituições com hierarquias mais verticalizadas, docentes em posições superiores podem delegar tarefas de ensino e focar na pesquisa, mas a carga de trabalho administrativo relativo à gestão acadêmica também cresce quando há escassez de docentes. Isto se deve a um pequeno número de docentes compartilhando responsabilidades de gestão.

Uma parcela significativa do tempo de trabalho associado à pesquisa se refere, especificamente, a tarefas como redação de: 1) projetos de pesquisa, 2) relatórios de pesquisas em andamento ou realizadas, e 3) pareceres de projetos ou relatórios de pesquisa. São tarefas que, apesar de necessárias para a pesquisa, não correspondem a ela propriamente dita, e por isso frequentemente são vistas como aborrecedoras, vazias de sentido e que consomem um tempo valioso duma agenda sobrecarregada. São denominadas por alguns como tarefas administrativas ou burocráticas, mas não se relacionam ao exercício de cargos de gestão nem à participação em órgãos colegiados, e sim à existência duma burocracia por meio da qual se operacionaliza a competição por recursos de pesquisa (GORNALL; SALISBURY, 2012; LECLERC; BOURASSA, 2013; ROCKWELL, 2009).

A redação de projetos e relatórios de pesquisa constitui, fundamentalmente, em dar provas ou convencer os pareceristas acerca da exequibilidade ou qualidade do trabalho (BORSOI, 2012; DEJOURS, 2008). Não raro, o que se vê é um trabalho de “maquiagem”, pois é comum haver grande discrepância entre, por um lado, o que é redigido, e por outro, o trabalho efetivamente realizado ou que poderá ser realizado.

Isto deve ser contextualizado na competição por recursos de pesquisa (DEJOURS, 2008).

Assim, interpretamos que a redação de projetos e relatórios é, em grande parte, um trabalho para a competição. Este trabalho em si não agrega qualidade à pesquisa efetivamente realizada. Além disso, consome um tempo significativo do trabalho de profissionais altamente qualificados, que muitas vezes recebem ou receberam investimentos públicos para a formação e pagamento de salários. É importante reconhecer este trabalho entre os efeitos de políticas científicas que preconizam a competição como forma de usar os recursos públicos com o máximo de eficiência.

2.9 CONCEITUANDO O TRABALHO

O que podemos entender por trabalho? A partir de ciências do trabalho — sobretudo, a ergonomia e a psicodinâmica do trabalho —, buscaremos evidenciar as complexidades e mistérios que envolvem o trabalhar. Este esforço conceitual serve de base para esclarecer: 1) o que as exigências prescritas de fato podem fazer pela organização, 2) como a mensuração de alguns resultados do trabalho diz muito pouco sobre o trabalho de fato realizado, e 3) os impactos que mecanismos de competição e avaliação de desempenho podem ter sobre o trabalho e o relacionamento entre os trabalhadores.

2.9.1 Trabalho prescrito e trabalho real

A diferenciação entre tarefa (trabalho prescrito) e atividade (trabalho real) é um dos conceitos centrais na ergonomia. A tarefa se refere aos objetivos, prescrições e normas impostas pela organização; é por meio da definição das tarefas que a empresa pode conceber e gerir a produção. O universo da tarefa compreende as características dos dispositivos técnicos, do produto a transformar ou do serviço a prestar, bem como os elementos a considerar para atingir os objetivos. Subjaz à tarefa a existência de métodos de gestão que impõem um modo de funcionamento do trabalhador (ABRAHÃO et al., 2009, p. 49–50; GUÉRIN et al., 2001, p. 13–14).

Já a atividade remete àquilo que é feito de fato, e que depende da ação do sujeito que é desafiado a ir além das prescrições. Seu papel é mobilizar e integrar os elementos existentes (dispositivos técnicos, informações, competências, saber-fazer,

relacionamentos, desejos) de maneira que, nas condições e restrições dadas, os objetivos da produção sejam cumpridos. A atividade é modulada não apenas pelo desempenho a ser obtido, os meios de trabalho existentes e os saberes adquiridos, como também pelas condições de saúde que permitem que o sujeito proceda de uma ou de outra maneira (ABRAHÃO et al., 2009, p. 49–50, 56; GUÉRIN et al., 2001, p. 14–15).

A existência de lógicas distintas modulando o trabalho também é explorada, por exemplo, por Llory e Llory (1996) quando distinguem a descrição gestionária da descrição subjetiva do trabalho, e por Clot e Faïta (2000) ao contrastarem a prescrição oficial ao gênero profissional. Lichtenberger tece a seguinte consideração sobre a complexidade que permeia o trabalho:

> A atividade de trabalho é complicada, pois põe em jogo uma grande quantidade de elementos que é preciso “desembaraçar”, mas é sobretudo complexa, na medida em que para ela convergem racionalidades diferentes que é preciso integrar. Essas racionalidades, essas lógicas diferentes são sempre sustentadas por atores particulares, sem os quais não teriam existência. [...] Essas lógicas são, em primeiro lugar, as que determinam a estratégia da empresa ou da organização [...]; em seguida são escolhas feitas quanto à maneira de atendê-lo, que opõem departamentos [...], matriz e filiais; são ao mesmo tempo discussões sobre o que se deve privilegiar: a qualidade ou quantidade, a variedade ou a série, o custo ou o prazo; enfim, essas lógicas se cristalizam em regras, procedimentos, indicadores e ferramentas de gestão que pressupõem, e tornam às vezes rápidas demais, as arbitragens a fazer. Ao se enunciar essa complexidade, não se fica distante do debate social causado pelo trabalho; mostra-se, ao contrário, sua real densidade. (LICHTENBERGER, 2001)

Reconhecer a distinção entre o trabalho prescrito e o real pode servir como ponto de partida para romper com a percepção muito difundida segundo a qual a descrição gerencial é a única forma legítima, ou então a melhor forma, de conceber o trabalho, seja pela prescrição dos gestos, movimentos ou procedimentos, e/ou pela prescrição de metas e indicadores de produção.

2.9.2 Adaptar o trabalho aos humanos

O pressuposto das ações em ergonomia é que o trabalho seja fonte de inclusão dos humanos. Para tanto, o trabalho deve ser concebido de modo a se adaptar aos humanos, e não o contrário, como frequentemente se vê. Esta proposta demanda que sejam consideradas as complexidades que envolvem o trabalhar e que apenas uma abordagem antropocêntrica permite revelar (SZNELWAR, 2001).

O trabalho prescrito pela gestão pressupõe, muitas vezes, um trabalhador bem-treinado, estável em seu posto de trabalho, jovem, de determinado sexo, que não sofre transformações ao longo do tempo, goza de boa saúde e resiste aos riscos de ambientes nocivos. Trata-se da figura do trabalhador “médio”, idealizado (WISNER; MARCELIN, 1971 apud ABRAHÃO et al., 2009, p. 37). A esta visão padronizada da força de trabalho se associa um esforço de uniformizar os procedimentos e normatizar a produção (ABRAHÃO, 2000).

Todavia, a realidade do trabalho é plena de imprevistos, variabilidades no sistema de produção e variabilidades intra e interindividuais nos trabalhadores. Por isso, as prescrições e a organização do trabalho — incluindo aí os meios existentes (ferramentas, espaço, tempo etc.) — podem se transformar em verdadeiros impedimentos para a realização da tarefa (ABRAHÃO et al., 2009, p. 53).

Esta forma de conceber a organização do trabalho reflete abordagens nas quais os humanos são tratados como meios para atingir determinados fins. Frente à ocorrência de adoecimentos e acidentes, ou de níveis elevados de rotatividade, absenteísmo e insatisfação profissional, frequentemente se procede com a substituição de trabalhadores pouco produtivos — não raro, por razões de idade ou doença — sem qualquer modificação dos fatores organizacionais a montante, mantendo intacto o planejamento do trabalho e da produção (ABRAHÃO et al., 2009, p. 57–58). Uma série de iniciativas, como palestras motivacionais e programas de bem-estar e saúde do trabalhador, têm sido empreendidas pelas empresas, mas elas tampouco afetam a organização (BRUNORO, 2013).

Em projetos de produção, é comum observar a primazia de fatores técnico-econômicos (orçamento, objetivos da produção, espaço, arranjo físico, máquinas, ferramentas, softwares etc.) determinando os parâmetros principais do projeto, e o “fator humano” sendo relegado a fator de ajuste. Ou seja, somente a jusante do projeto é que as limitações a serem enfrentadas por trabalhadores são pensadas, e aí restam poucas possibilidades para efetivamente adaptar o trabalho aos humanos (GUÉRIN et al., 2001, p. 1–2).

Tendo em vista as limitações deste tipo de abordagem, a ação em ergonomia busca adaptar o trabalho aos humanos, de forma a concorrer tanto para a saúde dos trabalhadores quanto para os objetivos econômicos da empresa (GUÉRIN et al., 2001, p. 1–2).

Para a ergonomia, o desejável é que o ponto de vista do trabalho real seja considerado já no estágio inicial de concepção de projetos de produção. Isto propicia maior margem de manobra dos trabalhadores, pois sua capacidade de regular a produção e gerir as variabilidades é ampliada. Entre os diversos fatores que devem ser observados para fundamentar uma ação ergonômica, podemos citar:

- Variabilidades intraindividuais: alterações ao longo tempo (ciclos circadianos, processo de envelhecimento), falta de sono e situações estressantes comprometem o funcionamento do organismo humano, a capacidade de aprendizagem e a forma de agir;
- Variabilidades interindividuais: características, experiências e conhecimentos variam entre trabalhadores. Não há um trabalhador “médio” ou ideal.
- Variabilidades da produção: decorrem de imprevistos (panes, falhas, acidentes, incidentes), variabilidades em materiais e equipamentos, e flutuações previstas (sazonalidade);
- Carga de trabalho: as tentativas de medir a carga de trabalho resultam em grandes imprecisões, mas o conceito pode ser útil se utilizado de forma simbólica, por exemplo para se referir ao excesso, à sobrecarga de trabalho. Por exemplo, quando o ritmo supera a recuperação do organismo e/ou provoca dor e desconforto, quando não é possível tratar tanta informação, quando não se dá conta de múltiplas tarefas, quando a esfera familiar e social externa ao trabalho é prejudicada, ou quando a pressão é desgastante, há necessidade de rever as tarefas e a organização do trabalho;
- Organização do trabalho: pode compreender a divisão de tarefas e de pessoas, a estrutura hierárquica, os tempos de trabalho e de pausa, os ritmos;
- Organização da produção: parâmetros que não se referem propriamente à organização do trabalho propriamente dito, mas que ajudam a contextualizar a tarefa, como o tipo de arranjo físico e os critérios de qualidade e produtividade. Muitas vezes, o termo organização é utilizado de forma bastante ampla, podendo se referir à organização do trabalho e/ou da produção (as fronteiras nem sempre são muito claras);

- Cognição: As máquinas, softwares e outros dispositivos que compõem o sistema de produção devem facilitar a busca, tratamento, armazenagem e utilização das informações de que o trabalhador necessita para realizar o trabalho;
- Modo operatório: é o conjunto de ações e operações adotadas para atingir os objetivos da tarefa (ABRAHÃO et al., 2009, p. 57–168).

2.9.3 Inteligência prática no trabalho real

A descrição subjetiva do trabalho (LLORY; LLORY, 1996 apud DEJOURS, 2007a, p. 49), em oposição à descrição gestionária (por exemplo, pela prescrição de gestos e procedimentos, ou pela prescrição de metas), pode ser reconstruída por meio do relato de trabalhadores sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano e as formas de contorná-las. Descobre-se então a importância do saber de trabalhadores para dar conta dos imprevistos, isto é, situações para as quais as prescrições formais não existem, ou são inadequadas ou então insuficientes. Os imprevistos trazem problemas que precisam ser solucionados caso a caso e surgem mesmo onde a produção é monitorada e regulada por sofisticados aparatos tecnológicos que, em princípio, deveriam estabilizar o sistema (BÖHLE, 2013, p. 149). Assim,

> O trabalho [real] se define como aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para atingir os objetivos que lhe são confiados; ou ainda o que ele deve dar de si mesmo para fazer frente ao que não funciona quando ele segue escrupulosamente a execução das prescrições (DEJOURS, 2012a, p. 38)

Ao contrário do que muitas vezes se acredita, a estrita obediência às regras concorre para inviabilizar a produção. Com frequência se nota que a eficiência e a qualidade da produção dependem de desobedecer as regras formais, o que não é feito arbitrariamente, senão orientado por um desejo de zelar pela produção e por um conhecimento apurado e contextualizado, desenvolvido por meio da experiência com o real do trabalho. Na operação padrão ou greve do zelo (em francês, *grève du zèle*), as regras formais são seguidas à risca e a produção paralisa, atestando a insuficiência do trabalho prescrito, embora ele seja necessário. Assim, o zelo pode ser entendido como uma vontade de mobilizar a inteligência (DEJOURS, 2012a, p. 38).

Outros conceitos, como o conhecimento tácito, a métis e a ação subjetivante podem ser relacionados a este saber prático ou inteligência prática desenvolvida por trabalhadores.

O conhecimento tácito, segundo Michael Polanyi, não pode ser facilmente formalizado, traduzido em palavras; posto de outra forma, sabemos mais do que podemos dizer. Por exemplo, somos capazes de reconhecer um rosto entre milhares, mas não sabemos explicar como o fazemos. O próprio significado também é portador de caráter tácito, daí que não há como saber exatamente como uma mensagem verbalizada, formalizada ou codificada numa linguagem comum, foi efetivamente interpretada — portanto, o conhecimento não pode ser despersonalizado. O componente tácito não está presente apenas no saber do tipo intelectual, mas também se encontra, por exemplo, nas habilidades corporais, artísticas e profissionais (POLANYI, 1958/2005, p. 99, 1966/2009, p. 4, 14).

A métis é a inteligência que se revela, por exemplo, na capacidade de improvisação, na destreza, na sensibilidade e no faro para tomar decisões. É uma inteligência do corpo, que não se transfere imediatamente a outras pessoas, seguindo as características do conhecimento tácito. É astuciosa, inventiva e diretamente associada à prática, diferente da inteligência associada ao raciocínio lógico ou ao conhecimento acadêmico (DEJOURS, 2012a, p. 41–43; MOLINIER, 2013, p. 107).

Böhle e Milkau (1988, p. 13–19) notam que em diferentes abordagens de pesquisa a percepção sensorial (*sinnliche Wahrnehmung*) é compreendida como fruto dum processo no qual os cinco sentidos humanos fornecem informações do ambiente ao cérebro, pressupondo uma separação entre sujeito e ambiente. Nesta perspectiva cognitivo-racional, sintonizada com uma visão técnico-científica acerca da organização da produção e do trabalho, as percepções sensoriais são constitutivas daquilo que Böhle e Milkau denominam ação racional (*rationales Handeln*) ou ação objetivante (*objektivierendes Handeln*). A ação objetivante é orientada por conhecimentos objetivos e respectivas regras universais e generalizáveis. As percepções podem disparar sentimentos (*Gefühle*)[8], no entanto, na perspectiva

[8] O termo original em alemão, *das Gefühl*, foi aqui traduzido como “sentimento” ou “o sentir”. Trata-se, por exemplo, do sentimento, sensibilidade, “sexto sentido”, tato ou *feeling* relativo às máquinas-ferramenta que trabalhadores analisados por Böhle e Milkau (1988) afirmavam ter desenvolvido por meio da experiência, e que se mostrava imprescindível para realizar a atividade com eficiência e qualidade.

cognitivo-racional, eles são compreendidos como perturbações capazes de gerar distorções subjetivas. Sentimentos, bem como conhecimentos e formas de pensamento do tipo intuitivo ou associativo, são interpretados como deformações do pensamento racional.

Aqui, é evidente o diálogo com aquilo que Guyon (2014) denomina objetivismo defensivo dos pesquisadores: em muitas áreas do conhecimento, ao investigar a realidade busca-se valorizar os elementos objetivos e erradicar as manifestações de subjetividade, que perturbam a percepção da realidade.

É em contraposição à ação objetivante que Böhle e Milkau desenvolvem o conceito de ação subjetivante (*subjektivierendes Handeln*)[9]. Por meio deste conceito, os autores evidenciam sentimentos, bem como formas de percepção sensorial e de relação com o ambiente que costumam ser ignoradas ou marginalizadas pelas ciências dominantes. A análise dos autores não se centra nos processos intrapsíquicos, dispositivos subjetivos ou fundamentos orgânicos da percepção sensorial, e sim na dependência entre a percepção sensorial e a estruturação da ação. A ação subjetivante é capaz de apreender a relação com o ambiente, outras pessoas e objetos (ex.: máquinas) em suas especificidades e variações, tal como “sujeitos”. Não se trata necessariamente de projetar características humanas a objetos, mas de estabelecer com estes uma só dinâmica (BÖHLE; MILKAU, 1988, p. 22–24). A ação subjetivante apresenta quatro dimensões inseparáveis:

- Percepção sensorial. Os órgãos sensoriais não funcionam de forma separada, mas em sua complexidade e interconectividade, no e pelo corpo. A percepção acontece pela sensorialidade complexa e pelo movimento de todo o corpo. Há uma unidade de sujeito e ambiente (isto é, pessoas e objetos), de sorte que este é percebido como prolongamento daquele. Não há apenas um registro do ambiente pelos sentidos: antes, a relação com o ambiente é participativa; trata-se, portanto, de uma percepção participativa. Para cada processo de percepção há um sentir associado.

[9] O termo original em alemão *subjektivierendes Handeln* foi traduzido para o português como atividade subjetivante (MOLINIER, 2013, p. 121) e para o inglês como *subjectifying action* (BÖHLE, 2013). Mantém-se, aqui, a tradução de *Handeln* como “ação” por parecer ser mais compatível com a obra original — embora a tradução como “atividade” também seja possível e interessante por remeter ao trabalho real, conforme se entende na literatura de ergonomia e psicodinâmica do trabalho.

- Relação com o ambiente. Entende-se que o mundo não existe de forma independente do sujeito. A ação se orienta no sentido de estabelecer unidade e sincronicidade entre sujeito e ambiente.
- Troca com o ambiente. A relação com o ambiente é dialógico-interativa. Não há uma via de mão única, mas sim uma simultaneidade de ação e reação.
- Sentir e experiência. A percepção sensorial, o sentir e o pensar se confrontam com o ambiente de forma inseparável. O sentir não é secundário na percepção sensorial, mas um fator importante no reconhecimento das propriedades e qualidades do ambiente; é, em essência, o reconhecimento do (e a orientação no) ambiente (BÖHLE; MILKAU, 1988, p. 25–42).

O desenvolvimento do conceito de ação subjetivante por Böhle e Milkau se ancorou orginalmente numa análise empírica de trabalhadores operadores de máquinas-ferramenta no final da década de 1980, e tem sido elaborado e empiricamente confirmado em diversos outros contextos de trabalho, incluindo nos serviços (BÖHLE, 2013, p. 149). Tendo em vista a evolução da literatura sobre a ação subjetivante, cabe acrescentar que:

- Na ação subjetivante, os objetivos e o plano de ação não são ausentes, mas reconstruídos ao longo da ação;
- A ação subjetivante é especialmente necessária em situações ou problemas não usuais. Não se trata de afirmar que os *experts* só agem desta maneira, mas que são capazes de utilizar diferentes modos de ação;
- Fatores subjetivos, como *feeling* e sensação, também são importantes para sustentar ações planejadas ou racionais que requerem incentivos emocionais. A subjetividade também está presente na expectativa de obter recompensas emocionais após a realização dos objetivos. Na ação subjetivante, porém, os fatores subjetivos têm função regulatória e cognitiva, cumprindo papel análogo à razão na ação objetivante;
- Na ação subjetivante a atenção se volta a fontes adicionais de informação. Além disso, ela não é dirigida a cada elemento individualmente, e sim para a maneira com que se influenciam interativamente (BÖHLE, 2013, p. 156).

Deve ser evidenciado todo esforço que possibilita o desenvolvimento da inteligência prática: a tenacidade para superar as resistências do real é imprescindível. A elaboração de soluções e a realização da atividade dependem de circunstâncias

que, muitas vezes, se contrapõem aos desejos e expectativas do sujeito, e a tudo aquilo que ele sabia até o problema aparecer. As habilidades tácitas frequentemente só sobrevêm após longos anos de enfrentamento de imprevistos e fracassos e, de fato, muitos não suportam este sofrimento, intrínseco ao enfrentamento do real, e terminam por desistir (DEJOURS, 2012b, p. 50–51).

> Não é fácil porque, em muitas situações de trabalho, é necessário expor-se ao olhar dos outros, e ao seu próprio olhar, como capaz ou não de exercer e demonstrar plena autoridade sobre as tarefas profissionais a serem executadas. Para muitos, reconhecer uma situação de fracasso é humilhante. (DEJOURS, 2012b, p. 51)

2.9.4 Invisibilização da inteligência prática

Apesar de essencial para a produção, a inteligência prática dos trabalhadores costuma permanecer invisível no interior da organização. Cabe reconhecer que uma parte do trabalho sempre permanecerá invisível, por mais que seja investigado, em virtude do seu componente tácito. Ademais, muitos processos são inconscientes, e não é comum que se fale sobre o trabalho no âmbito das atividades, condições, meios utilizados e caminhos para obter os resultados. Normalmente, afirmam Guérin et al. (2001, p. 14), conversas sobre o trabalho restringem-se às tarefas, àquilo que é prescrito.

Deste modo, discussões coletivas sobre o trabalho correm o risco de se embasar numa série de subentendidos que podem se converter em mal-entendidos. Todavia, isto não significa que devamos nos contentar com a invisibilidade do trabalho real e dar o assunto por encerrado. Pelo contrário, a discussão contínua e aprofundada sobre o trabalho pode ser um recurso valioso para fundamentar transformações que beneficiem não apenas a saúde e desenvolvimento profissional dos trabalhadores, mas também a qualidade e eficiência da produção.

Diversos outros fatores podem contribuir para a invisibilização do trabalho real e do saber prático.

Primeiro, o ato de burlar regras, embora necessário para garantir determinados objetivos da produção, é passível de punições. Por isso, o saber prático é envolto de clandestinidade e frequentemente mal verbalizado (BOUTET, 1995 apud DEJOURS, 2008).

Segundo, as artimanhas, “truques” e jeitinhos integram um saber que pode ser estratégico em negociações de poder entre trabalhadores e chefias, e que por isso mesmo não são revelados (CROZIER; FRIEDBERG, 1977 apud DEJOURS, 2008).

Terceiro, há uma disputa de poder que se manifesta pela linguagem, que é uma disputa pela dominação simbólica. Assim, a linguagem do engenheiro tende a se impor, subavaliar e desvalorizar a linguagem e o trabalho dos operadores subordinados (DEJOURS, 2008, p. 45). Esta disputa que se revela, por exemplo, na investigação de acidentes. Segundo Llory e Montmayeul,

> Observando a evolução da indústria e particularmente das organizações que gerenciam sistemas complexos de alto risco [...], nós constatamos o nível elevado de desempenho atingido e a fiabilidade dos sistemas. Aviões atravessam o céu, decolam dos grandes aeroportos e nele aterrissam em ritmos acelerados. Trens levam, a cada dia, milhões de passageiros e toneladas de mercadorias. Gigantescos navios-tanque e *cargo boats* transportam, através de todos os oceanos do mundo, enormes volumes de produtos químicos e petroleiros. As centrais nucleares de produção de eletricidade atingiram capacidade de mais de 1.000 MWe e a produzem continuamente. Complexos químicos e petroquímicos fabricam milhares de produtos que respondem às necessidades de nosso mundo moderno. Por conseguinte, o balanço do conjunto pode ser considerado como satisfatório. Já que a indústria desempenha suas proezas com alta fiabilidade, dia após dia, os experts e os cidadãos podem, daqui por diante, dormir tranquilos? [...] Mas, quando se olha mais de perto, a realidade industrial é, talvez, menos rosa... A história recente do desenvolvimento industrial depois da Segunda Guerra Mundial e, mais particularmente, depois dos anos 70, está coberta de acidentes graves, de catástrofes. (LLORY; MONTMAYEUL, 2014, p. 1–2)

Neste mesmo contexto de vertiginosos avanços tecnológicos a partir do final do século XX, Böhle (2013, p. 149, 151) observa a cristalização da seguinte concepção de trabalho: as atividades devem se basear em ações planejadas, orientadas por objetivos pré-estabelecidos. No entanto, esta concepção tende a negligenciar a ocorrência de inúmeros imprevistos que precisam ser resolvidos caso a caso, conforme atestam as investigações empíricas. Isto evidencia a importância de outros modos de trabalhar que não sejam fundamentados na racionalidade em que o planejamento antecede a ação (ação objetivante).

Um dos fatores muito comuns em incidentes e acidentes é, justamente, a insistência num pré-diagnóstico falso, que acaba funcionando como uma representação inadequada para guiar ações posteriores (GUÉRIN et al., 2001, p. 63).

Segundo Böhle, o conhecimento teórico especializado e o pensamento abstrato são de fato cada vez mais importantes mediante o avanço dos sistemas sociotécnicos,

mas isso não parece constituir a essência das novas demandas sobre os trabalhadores. Quando se solicita a empregados que descrevam as qualidades dos "verdadeiros *experts*" em seu campo, quase sempre se faz referência à posse de um *feeling* ou faro que permite tomar boas decisões rapidamente, pressentir problemas ou disfunções, e confiar na intuição para a resolução de problemas. É, portanto, um conhecimento pessoal e baseado na experiência que torna estes indivíduos insubstituíveis (BÖHLE, 2013, p. 149–152, 154–156). Acrescentamos que este conhecimento não pode ser desenvolvido via estrita obediência às regras formais.

Nota-se a ambiguidade do *status* atribuído a este saber prático. Por um lado, vemos a veneração a líderes visionários, empreendedores arrojados e toda sorte de profissionais de sucesso que dão provas de seu tato e intuição aguçada para tomar boas decisões — especialmente quando tanto se fala em cenários de imprevisibilidade, incerteza e risco. Ou ainda, suas competências de comunicação e *networking*, por meio das quais atraem bons profissionais para suas equipes — tudo isso evidencia a valorização de saberes tácitos, frequentemente entendidos como fruto do esforço individual empreendido ao longo de uma trajetória de vida. Não é raro, ainda, que esta percepção positiva sobre o saber prático esteja vinculada à ideologia da meritocracia. A habilidade tácita forjada pelo "trabalho duro" explicaria o sucesso do indivíduo, o que não exclui a importância do trabalho em equipe como componente essencial do sucesso.

Por outro lado, expressões recorrentes como "trabalho braçal" para designar determinados tipos de trabalho, "mão de obra", "(gestão de) recursos humanos", ou mesmo "operador", sugerem uma visão instrumental da força de trabalho e tendem a ser depreciativa em relação à inteligência mobilizada pelos sujeitos em situações de trabalho.

Além disso, mediante a ocorrência de falhas, acidentes e desastres, é corrente a utilização de expressões como "ato inseguro", "erro humano" ou "fator humano" para explicar o fracasso da organização (GUÉRIN et al., 2001, p. 62). Trata-se de responsabilizar de forma isolada e individual a "incompetência" de trabalhadores diretamente envolvidos na produção, ocultando fatores a montante sob responsabilidade dos escalões superiores. Ignoram-se, por exemplo, escolhas referentes a dispositivos técnicos, formas de representar informações, organização do trabalho, definição da formação, dimensionamento da equipe e prazos cada vez mais curtos para entregar projetos (GUÉRIN et al., 2001, p. 63).

2.9.5 A dimensão coletiva do trabalho

Segundo Dejours (2012a, p. 95–96), a necessidade de produzir é muitas vezes o motor da ligação entre indivíduos, que cooperam a despeito de desentendimentos pessoais ou divergência de opiniões. É uma espécie de força pacificadora do trabalho, uma “deontologia do fazer”, pois é preciso (re)criar as regras que modulam a cooperação.

Para o sociólogo Richard Sennett (2013, p. 15), a cooperação pode ser suscintamente definida como uma troca em que ambas as partes se beneficiam: “o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos”. No entanto, a cooperação entre pessoas com interesses diferentes ou conflitantes, que não se simpatizam, ou que não se entendem, é o grande desafio da cooperação.

Segundo Dejours (2008), hoje, mais do que nunca, se preconiza a comunicação e as relações humanas no trabalho; no entanto, elas são no mais das vezes reduzidas à sua função estratégica, instrumental. Neste contexto, o termo *networking* não raro deixa implícito que os contatos cultivados têm, sobretudo, uma finalidade utilitária na ampliação das chances de sucesso individual. A intensificação do trabalho, o acirramento da competição entre trabalhadores (bastante associado à avaliação de desempenho individual) e a redução ou eliminação dos espaços físicos onde o convívio é possível, são fatores que têm contribuído para reduzir as possibilidades das trocas informais e do viver junto.

Sennett (2013, p. 17–20) aponta alguns fatores que tornam as desigualdades por vezes insuperáveis, “desabilitando” as pessoas da cooperação que é necessária para viver numa sociedade complexa: a crescente desigualdade socioeconômica; a estrutura das organizações contemporâneas, que isola indivíduos em departamentos e unidades diferentes e dificulta o compartilhamento; e o caráter temporário e de curto prazo das ocupações profissionais, substituindo longas carreiras numa mesma empresa. Tudo isso dificulta a cooperação intensa, na qual diferentes pontos de vista são conciliados e se beneficiam da interação. Confrontados com o desafio de lidar com pessoas diferentes, muitos se retiram.

Quando o diálogo está bloqueado e predomina o desejo de eliminar ou se sobrepor ao outro, a cooperação pode se tornar destrutiva, do tipo nós-contra-vocês, ou ainda assumir a forma de conluios (SENNETT, 2013, p. 11–17). Para Dejours

(2012a, p. 116), é nestes casos mais extremos que a cooperação pode mesmo se colocar a serviço da injustiça.

> As relações sociais superficiais e os vínculos institucionais breves reforçam o efeito de silo: as pessoas ficam na reserva, não se envolvem com problemas que não lhes dizem respeito diretamente, sobretudo no trato com aqueles que fazem algo diferente na instituição. (SENNETT, 2013, p. 19)

Discorremos sobre as barreiras à cooperação, mas o que a torna possível?

Schwartz, no campo da ergologia, discute a cooperação entre trabalhadores nas indústrias de processo contínuo:

> O trabalhador é coletivo ou não é. [...] a produtividade das instalações depende diretamente da qualidade das relações de cooperação na equipe. Mas esta não pode ser "prescrita" por ninguém, ela depende de um "entendimento" que se instaura ou não no seio dela. Um elemento "não técnico" tem uma pertinência direta sobre o técnico. Esta articulação enigmática dos registros retorna sem cessar nos propósitos dos trabalhadores em equipe: um constata que as relações na equipe e com as outras equipes "são fatores importantes da boa marcha do procedimento", porque a conduta do processo "exige relações contínuas entre os homens da equipe. Mas esta troca permanente seria impossível sem um "espírito de camaradagem que apela à noção de trabalhador coletivo". (SCHWARTZ, 2011, p. 38)

Para Sennett (2013, p. 10–11), mais do que nunca dispomos de canais de comunicação, mas temos menor compreensão sobre como nos comunicar bem. Quando se fala em capacidade de comunicação, geralmente se enfatiza a habilidade de expor pensamentos e sentimentos com clareza. No entanto, é fundamental a capacidade de escutar o que os outros dizem, interpretar palavras, detalhes, gestos e silêncios antes de responder, evitar generalizações. Uma melhor capacidade de escuta resulta numa conversa mais enriquecida e cooperativa. A cooperação requer "habilidades dialógicas": ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência, gerir a discordância, evitar a frustração numa discussão difícil (SENNETT, 2013, p. 17).

Dois tipos não excludentes de conversa são identificáveis, a dialética e a dialógica. Na dialética, o jogo de opostos deve levar gradualmente a uma síntese, um entendimento comum. Na dialógica, termo cunhado por Bakhtin, não se chega num acordo comum, mas no processo de discussão os envolvidos se conscientizam mais dos seus próprios pontos de vista e ampliam a compreensão recíproca (SENNETT, 2013, p. 26–33).

Para Dejours (2012a, p. 79), a cooperação depende da mobilização das inteligências singulares para formar uma dinâmica coletiva comum. Por isso, pode ser entendida como um trabalho coletivo real, diferente do trabalho coletivo prescrito denominado pelo autor como coordenação. O autor levanta os seguintes elementos que possibilitam a cooperação:

- Visibilidade. Cada trabalhador precisa compreender a maneira como seus colegas trabalham;
- Confiança. A visibilidade implica riscos: de revelar os meandros do ofício e de tê-los apropriados por outros, de expor as imperícias e as infrações às regras. Por isso, os segredos do trabalho não são revelados sem a confiança nos interlocutores;
- Controvérsia e deliberação. Cooperar pressupõe discutir os diferentes modos operatórios, selecionando aqueles que permitem a cooperação e rejeitando aqueles que a prejudicam. Esta é a maior dificuldade da cooperação, pois nem sempre o consenso ocorre. Havendo um desacordo que impossibilite a cooperação, faz-se necessário uma arbitragem;
- Arbitragem. Por um lado, é esperada e desejável, quando as discussões se tornam estéreis. Por outro lado, pode gerar frustrações, ressentimentos e sentimentos de injustiça que prejudicam a cooperação. A arbitragem suscita a questão polêmica da autoridade;
- Consentimento e disciplina. A autoridade da arbitragem, para ser efetiva, requer um consentimento — todavia, pode ser um consentimento espinhoso, fundado na disciplina (DEJOURS, 2012a, p. 80–82).

A perenidade do acordo obtido pelo consenso ou pela arbitragem faz dele um acordo normativo, uma referência comum válida para todos os membros do coletivo. A articulação entre vários acordos normativos forma as regras de trabalho que, quando estabilizadas e transmitidas aos mais jovens, podem ser entendidas como regras de ofício. O que permite o desenvolvimento dessas regras são os espaços públicos (internos) de discussão e deliberação, nos quais os trabalhadores se valem tanto de dados técnicos quanto de valores éticos para debater concepções e formas de trabalho. Como envolvem questões de idade, gênero, saúde, experiência, preferências, convivência, tradições etc., as regras são compromissos não apenas técnicos, mas também éticos, pois dependem de um conhecimento sobre o viver junto.

A atividade de deliberação pode ser entendida como uma atividade deôntica pois permite a reconstrução de regras de trabalho. As reuniões constituem espaços de deliberação formal nos quais a hierarquia pode dirimir conflitos e proferir ordens na frente de todos, que em seguida se tornam referência comum para o coletivo. Já os espaços de deliberação informal, como copa e sala de estar, permitem um reajustamento ou “ajuste fino” da cooperação (DEJOURS, 2012a, p. 82–85).

Clot e Faïta (2000) (o primeiro, do campo da psicologia do trabalho e da clínica da atividade, e o segundo, da ergologia) cunham o conceito de gênero profissional para se referir a uma memória, conhecimento ou referência coletiva comum que orienta o comportamento e a ação de cada membro, e que surge da necessidade de reinterpretar a prescrição oficial. De certo modo, esta ideia também é explorada por Dejours (2012a, p. 96), para quem os acordos e regras que fundamentam a cooperação surgem da necessidade de reapropriar a autonomia individual e coletiva, sem o que não é possível mobilizar a inteligência prática.

Do contrário, argumentam Clot e Faïta (2000), a renúncia ao gênero profissional marca o começo da desregulação da ação individual. O gênero organiza as atribuições e obrigações que um conjunto de trabalhadores partilha num certo momento histórico, transitório, e é partir dele que seus membros se avaliam e se julgam mutuamente. Assim, o gênero cumpre um papel insubstituível nas relações intersubjetivas e profissionais internas ao coletivo.

O gênero profissional possui variantes, que refletem formas distintas de conceber o trabalho, e cada trabalhador desenvolve um estilo individual, que pode ser entendido como uma metamorfose do gênero no curso da ação. A autoconfrontação entre estilos e variantes é o que mantêm o gênero vivo e válido como instrumento para a ação (CLOT; FAÏTA, 2000).

Dejours (2012a, p. 81–82), ao mencionar a necessidade da autoridade via arbitragem, quando o dissenso impossibilita a cooperação espontânea, mostra que a concretização do trabalho depende da existência duma espécie de “acordo mínimo”. Trata-se dum denominador comum que evidencia o aspecto dialético da interação.

Já no pensamento de Clot e Faïta (2000), é salientada a autoconfrontação entre pontos de vista distintos que acaba enriquecendo o coletivo, ficando mais evidente o aspecto dialógico da interação.

Considerando estes dois pontos de vista, nota-se que a diversidade de concepções e estilos de trabalho tem um efeito ambíguo: pode inviabilizar o trabalho coletivo, quando não se chega a um acordo comum, mas também pode fortalecê-lo.

2.9.6 Identidade

No campo da psicodinâmica do trabalho, Molinier (2013, p. 157) afirma que “o trabalho e o seu reconhecimento pelo outro ocupam um lugar central na construção da identidade”. Para compreender esta afirmação, elucidaremos o que se entende por identidade e por reconhecimento, e como estes se relacionam. Abordaremos, então, os papeis que o trabalho pode desempenhar na constituição da identidade.

Segundo Molinier (2013, p. 150), “a identidade é a armadura da saúde mental”. Diz-se, assim, que um sujeito se encontra em “crise de identidade” quando não é mais capaz de reconhecer a si próprio, estando a sua continuidade sob ameaça. A identidade pode se enrijecer até atingir certa estabilidade, mas está sempre sujeita a instabilidades e imprevisibilidades tal como a própria existência humana (MOLINIER, 2013, p. 150–151, 156).

A identidade possui dois pilares. O primeiro corresponde à identidade social ou coletiva, que deriva do senso de pertencimento a um determinado grupo, classe, coletivo, ofício ou comunidade. O pertencimento social requer algum grau de conformidade com as expectativas, normas e condutas do grupo.

O segundo pilar da identidade deriva do senso de singularidade do sujeito, da percepção de que é único ainda que pertencente a um grupo: trata-se duma identidade pessoal. O distanciamento do olhar dos outros é requisito para alguma margem de autonomia individual e reflexão sobre si mesmo. Neste sentido, evoca-se o conceito de ipseidade, a identidade ética do sujeito. Esta volta reflexiva abre a possibilidade de questionar e subverter as determinações sociais (MOLINIER, 2013, p. 151–153).

A busca pelo reconhecimento coletivo pode se tornar uma armadilha, quando o medo da solidão e exclusão leva o sujeito a abrir mão da sua autonomia para se submeter à vontade do outro. Nestes casos, o sujeito pode se predispor a participar dum mal coletivamente engendrado (DEJOURS, 2012a, p. 118–120). A situação é propícia para o surgimento do sofrimento ético, que decorre da perda da dignidade e da traição aos valores e ideais pessoais. Para atenuar este sofrimento, o sujeito pode

recorrer à racionalização da mentira, isto é, à elaboração de raciocínios obscuros ou sofisticados para tentar justificar a experiência vivenciada (DEJOURS, 2007a, p. 72).

2.9.7 Destinos do sofrimento

A existência de um algo a fazer e o desejo de concretizá-lo impelem o sujeito a enfrentar as dificuldades do real, de sorte que os imprevistos e as limitações da realidade se chocam com as expectativas, conhecimentos e capacidades do sujeito. Assim, que nem tudo sai conforme foi planejado pela organização e pelo próprio sujeito. Enfrentar o real do trabalho, portanto, significa enfrentar fracassos e frustrações que geram sofrimento (DEJOURS, 2012b, p. 38–40). E enfrentar os fracassos e se expor ao julgamento de si e dos outros é a própria condição para o desenvolvimento das habilidades profissionais (DEJOURS, 2012b, p. 38–40, 50–51).

Convém esclarecer como a psicodinâmica do trabalho concebe o sofrimento no trabalho, pois a afirmação de que o trabalho necessariamente gera sofrimento costuma gerar estranhamento.

O sofrimento decorre do enfrentamento do sujeito com a realidade, que invariavelmente impõe restrições aos desejos, expectativas e potencialidades humanas. Portanto, é por meio do sofrimento que o trabalho pode ser realizado. A preocupação não poderia ser, então, eliminar toda forma de sofrimento, mas examinar como ele pode ser canalizado de modo a proteger o aparelho psíquico ao invés de degradá-lo. Assim, cabe distinguir o sofrimento patogênico do sofrimento criativo, os dois destinos possíveis do sofrimento, a partir do que se evidencia que o trabalho não é neutro em relação à construção da saúde e identidade (MOLINIER, 2013, p. 80).

O sofrimento patogênico ocorre quando relação sujeito-organização está bloqueada, ou seja, “quando o indivíduo usou de tudo de que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa” (DEJOURS, 2007b, p. 52). Nestes casos, o trabalho ocorre em detrimento da saúde. A rigidez da organização coloca em risco a efetividade das defesas psíquicas e o indivíduo está sob risco de descompensação psicopatológica, somatização e crise de identidade. Não há como estabelecer um vínculo determinista entre rigidez organizacional e adoecimento, mas se sabe que a primeira tende a resultar em tarefas incompatíveis com a realidade de trabalho. Isto desafia a efetividade das defesas psíquicas e favorece o surgimento de doenças.

Por outro lado, o esforço psíquico associado ao ato de trabalhar pode constituir uma fonte de bem-estar, se o sujeito mobilizar suas capacidades no sentido de solucionar desafios, exercer e desenvolver competências, e dar vazão aos seus desejos. Esta situação dificilmente pode ser criada sem o apoio da organização e de uma rede de cooperação e solidariedade entre os colegas de ofício. Nestes casos, o trabalho ocorre em favor da saúde e se entende que o sofrimento é do tipo criativo. O sujeito logra elaborar soluções efetivas do ponto de vista da produção, e que ao mesmo tempo beneficiam a identidade. Ainda, o sofrimento pode ser ressignificado em prazer — ao invés de induzir ao sofrimento patogênico — se os esforços ganharem visibilidade e reconhecimento. A relação entre prazer e sofrimento não é maniqueísta; estes elementos podem coexistir em relações polivalentes e complexas (LANCMAN; SZNELWAR, 2008, p. 189).

Assim, a esperança de ser reconhecido sustenta a motivação no trabalho, mesmo que trabalhar pressuponha a experiência de fracasso e sofrimento. O reconhecimento é uma peça chave da psicodinâmica de cooperação e seu déficit pode ter efeitos prejudiciais, como amargura, desencorajamento e desmotivação, possivelmente levando ao absenteísmo (MOLINIER, 2013, p. 161–162).

É possível haver descompensações psíquicas sem a incidência de adoecimento. Por isso, se por um lado o adoecimento relacionado ao trabalho pode ser utilizado como indicativo de que “algo não vai bem”, por outro lado a inexistência de adoecimento não significa que “tudo vai bem” do ponto de vista da subjetividade (MOLINIER, 2013, p. 70).

2.9.8 Reconhecimento do trabalho

Na dinâmica do reconhecimento, a construção da identidade depende da relação com o outro e esta relação, por sua vez, toma como referência uma ação sobre o real (DEJOURS, 2012a, p. 108).

O reconhecimento possui duas dimensões: uma é a da constatação de que o sujeito contribuiu à organização, e a outra é a da gratidão pela contribuição à organização. O reconhecimento do trabalho é construído por meio do julgamento referente ao trabalho realizado, e não à pessoa que o realiza, e é proferido por atores diretamente engajados na gestão da organização do trabalho (DEJOURS, 2012a, p. 105–106). Há dois tipos de julgamento: o de utilidade e o de beleza.

O julgamento de utilidade é proferido numa relação vertical, pelos superiores ou subordinados na hierarquia, ou pelos clientes (DEJOURS, 2012a, p. 106). Expressa a utilidade social, econômica e técnica das contribuições e avalia não os meios empregados, mas se os objetivos fixados foram atingidos ou não (MOLINIER, 2013, p. 160).

O julgamento de beleza é proferido numa relação horizontal, pelos pares, colegas de equipe ou membros da comunidade profissional (DEJOURS, 2012a, p. 106). Examinam-se aspectos como esforço, astúcia, originalidade, conformidade com as regras do ofício e estilo do autor do trabalho: um tipo de apreciação que permite atestar a singularidade da obra e do sujeito e que só pode ser proferido por quem conhece a fundo o ofício em questão. Trata-se de um julgamento estético por meio do qual se reconhece um “belo trabalho” ou um trabalho bem feito (DEJOURS, 2012a, p. 117; MOLINIER, 2013, p. 159–160).

Ao contrário do julgamento de utilidade, que frequentemente se baseia em indicadores quantitativos relativos a certos resultados mensuráveis do trabalho, o julgamento de beleza é essencialmente qualitativo. A avaliação por pares depende: 1) da existência de pessoas gabaritadas a compreender os detalhes do trabalho avaliado, e 2) da confiança naquele que avalia, ou seja, trata-se de confiar que este não irá abusar de sua posição para obter benefícios pessoais ou deliberadamente prejudicar o sujeito sob avaliação.

Apesar destas limitações, consideramos que a avaliação qualitativa por pares, em comparação com a avaliação por indicadores, tem maior potencial de realizar avaliações justas e construtivas. O motivo é que a avaliação por pares é mais apta a relevar os resultados de difícil mensuração — além daqueles que são mensurados e contemplados na avaliação por indicadores —, e também as dificuldades enfrentadas e esforços empreendidos pelos sujeitos. A avaliação destes aspectos pode se converter em orientações sobre como aprimorar o trabalho, bem como as regras, equipamentos e processos envolvidos, conhecimento que interessa tanto aos trabalhadores avaliados quanto aos seus superiores.

A dinâmica do reconhecimento não se encerra no julgamento do trabalho proferido pelo outro. Num segundo momento, este reconhecimento referente a algo objetivo (o trabalho já feito) pode ser simbolicamente inscrito na identidade do sujeito que realizou o trabalho. Assim, o reconhecimento por parte do outro concorre para a produção de sentido do trabalho e de senso de pertencimento ao coletivo. Trata-se,

também, da possibilidade de transformar em prazer o sofrimento originário do enfrentamento do real. Esta forma de conversão de sofrimento em prazer se diferencia do masoquismo na medida em que passa pelo reconhecimento do outro (DEJOURS, 2012a, p. 106–108, 117).

2.9.9 Riscos do déficit de reconhecimento

Apesar de sua importância para a constituição da identidade do sujeito, o reconhecimento não é algo garantido uma vez que se realiza um bom trabalho. Há uma série de riscos de déficit de reconhecimento, ou seja, a dinâmica do reconhecimento pode falhar por uma série de razões. Algumas delas já foram apontadas na discussão sobre a marginalização e invisibilização do saber prático de trabalhadores, especialmente quanto ao paradigma do “erro humano” na explicação de incidentes e acidentes.

Ao discorrer sobre os motivos eventualmente equivocados que podem levar pessoas a internações psiquiátricas, Sigaut (2004) propõe um modelo triangular para explicar o funcionamento de grupos sociais, no qual cada membro (ego) partilha com o outro a experiência de uma mesma realidade. Neste modelo, três cortes são possíveis, cada um gerando um risco de alienação (separação do real): mental, social e cultural (Figura 1). Pensando o modelo de Sigaut em situações de trabalho, o real pode ser compreendido como o real do trabalho e o outro pode representar colegas de trabalho, instituições, chefias ou clientes. Estes riscos de alienação podem, assim, ser entendidos como riscos à dinâmica do reconhecimento do trabalho.

Figura 1. Triângulos de Sigaut. Adaptado de Sigaut (2004).

Na alienação mental, o ego, cortado do real e do outro, está suscetível a delírios e alucinações (MOLINIER, 2013, p. 165). Seria a “verdadeira” loucura, se esta expressão de fato possui um sentido (SIGAUT, 2004, p. 119).

Na alienação social, a conexão do ego com o real é incompreensível ou inaceitável pelo outro. São exemplos desta situação: o poeta desprezado, o cientista incompreendido, o inventor desvalorizado (SIGAUT, 2004, p. 119).

> Trata-se [...], de forma mais ampla, de um bom número de trabalhadores que se encontram isolados ao perceberem, por exemplo, o estado de abandono de determinada instalação, o que aumenta os riscos de acidente, ou dos erros cometidos repetidamente em determinado procedimento. [...] Ou o sujeito termina por duvidar sobre o que pensa, correndo o risco de entrar em depressão, ou mantém o seu ponto de vista, mesmo sem ser compartilhado pelos colegas, correndo o risco de cair na paranoia. (MOLINIER, 2013, p. 165–166)

Na alienação cultural, o ego e o outro compartilham uma ficção ou ideologia que substitui o real. Pode ser o caso das seitas religiosas e da vida nos estratos mais altos da sociedade, Estado ou organizações (SIGAUT, 2004, p. 122, 125). Em situações de trabalho, a alienação cultura pode ocorrer quando um grupo de trabalhadores está em posição de autoridade e nega o reconhecimento do real enfrentado pelo grupo subordinado.

> A alienação cultural aparece então como um processo coletivo de negação do real que protege a saúde dos superiores hierárquicos em detrimento daquela dos subordinados, da saúde dos agentes “responsáveis” pela transmissão das ordens, em detrimento da saúde dos trabalhadores terceirizados. (MOLINIER, 2013, p. 166–167)

Com frequência, nas situações de trabalho as alienações social e cultural são faces do mesmo fenômeno: a realidade precária de trabalhadores subordinados ou as exigências irrealistas que lhes são impostas não são reconhecidas (alienação social) por superiores que compartilham de uma visão fictícia sobre o real. Ou então, trabalhadores que evitam pensar sobre um real cujo reconhecimento provoca incômodo ou mesmo sofrimento (alienação cultural) (MOLINIER, 2013, p. 167; SIGAUT, 2004, p. 128).

A angústia de não poder dar conta de todas as responsabilidades ou de perceber que os subordinados não têm condições de realizar as tarefas pode reforçar o desejo de negar o real, gerando alienação social e cultural (MOLINIER, 2013, p. 295). Assim, a negação do real pode se tornar uma estratégia de defesa necessária para preservar os objetivos estipulados pela hierarquia, especialmente quando são incompatíveis com a preservação da saúde e segurança dos trabalhadores.

Até este ponto, tratamos do reconhecimento mediatizado pelo trabalho realizado. No entanto, grande parte do reconhecimento em situações de trabalho é independente do valor da obra, mas igualmente central para a construção da identidade. Quanto a isso, Molinier (2013, p. 162–163) levanta os seguintes aspectos:

- O julgamento de utilidade é influenciado pelas decisões políticas, relações de força, *lobby*;
- Não há total igualdade perante o reconhecimento. Por exemplo, costuma-se atribuir a cientistas famosos trabalhos que não realizaram;
- Atividades que não resultam em produção de objetos e/ou que devem ser realizadas discretamente tendem a ser mais invisíveis, como o trabalho doméstico, de enfermagem ou assistência psicológica.

Há ainda a influência de fatores sociais como classe, gênero, cor, nacionalidade etc., incidindo nas relações de poder dentro de (e entre) organizações e, por consequência, nas possibilidades de reconhecimento do trabalho realizado.

De maneira propositiva, Molinier afirma que

> O sucesso da dinâmica do reconhecimento repousa na capacidade coletiva de tornar os julgamentos de beleza e de utilidade menos contraditórios e mais congruentes possível, o que não é tarefa simples. O sucesso depende do poder fazer com que *as dificuldades das equipes manifestem-se em espaço público interno de modo a que a prescrição possa ser remanejada* de forma mais realista, compatível com as exigências da tarefa.
>
> Observemos que se se denuncia sem dificuldade a surdez (às vezes bem real) da diretoria em relação às dificuldades das equipes, é também importante refletir sobre a recusa de determinadas equipes em considerar as dimensões sociais incontornáveis, as econômicas, por exemplo (cf. as dificuldades dos médicos dos hospitais em aceitar o “custo” da saúde, dificuldades essas que contribuíram para a radicalização gestionária atualmente dominante). (MOLINIER, 2013, p. 160) (destaques do original)

Na proposta de Molinier, a redução das contradições entre os julgamentos de beleza e de utilidade pressupõe que as preocupações dos subordinados sejam mais contempladas pelas decisões de superiores e vice-versa. Esta aproximação só é possível se houver margem para diálogo ou negociação.

2.9.10 Estratégias de defesa psíquica

> Trabalhar envolve o enfrentamento de riscos à saúde física e mental. O risco de acidentes fatais em instalações elétricas, industriais ou na construção civil, o medo de não corresponder às metas e responsabilidades, o tédio

> proporcionado por tarefas repetitivas... São exemplos de inúmeras situações de trabalho que suscitam conflitos intrapsíquicos e que justificam a construção de estratégias de defesa. Estas são construídas caso a caso e se destinam a conter o sofrimento psíquico envolvido na realização da tarefa (DEJOURS, 2012a, p. 59–60).

A efetividade destas defesas ajuda a explicar a “normalidade” no trabalho, isto é, por que a maioria dos trabalhadores consegue resistir às ameaças psíquicas inerentes ao trabalho sem adoecer. Esta efetividade, porém, não é plenamente assegurada: quando as defesas desestabilizam, há o risco de adoecimento.

2.9.10.1 Estratégias individuais de defesa

O trabalho repetitivo sob constrangimento temporal, a exemplo das linhas de montagem na indústria, ou a sobrecarga de trabalho enfrentada por executivos, envolvendo tarefas essencialmente cognitivas e relacionais, exemplificam situações em que o sujeito precisa enfrentar a angústia de se ver transformado em “robô” e o medo de não corresponder ao ritmo acelerado das demandas de trabalho. Sob forte constrangimento de tempo, resta pouca margem para elaborar novos modos operatórios que levem à economia de esforços e à atenuação do cansaço. Nesta situação, o próprio pensamento espontâneo e a tomada de consciência da situação vivida podem ser fonte de sofrimento e, no longo prazo, o sujeito é tomado pelo desejo de não mais pensar. Em termos psíquicos, a saída pode então ser encontrada em duas estratégias individuais de defesa psíquica: o devaneio e a autoaceleração.

No devaneio, o desejo de investimento afetivo, uma vez impossibilitado de ser canalizado na própria realização da tarefa, é desviado para outro objeto na imaginação. Nem todos conseguem se evadir pelo devaneio, pois o constrangimento temporal da tarefa convoca a atenção de volta à atividade de trabalho.

A outra estratégia consiste em concentrar toda atenção para a cadência do trabalho repetitivo prescrito, e costuma se manifestar em autoaceleração. O pensamento aos poucos se simplifica e se embota, e assim permanece mesmo que o ritmo venha a ser posteriormente diminuído. Esta estratégia acalma a angústia provocada pela repetitividade do trabalho, mas também gera uma série de efeitos deletérios: esgota as forças e reduz a capacidade de imaginação e de flexibilidade psíquica e afetiva, estimulando a intolerância e a inaptidão para a fantasia. Isto, por

sua vez, prejudica os relacionamentos pessoais e familiares (DEJOURS, 2012a, p. 61–63).

2.9.10.2 Estratégias coletivas de defesa

As estratégias coletivas de defesa congregam o esforço do coletivo de trabalho para enfrentar riscos inerentes à produção e que se impõem a todos os envolvidos. A exemplo do que ocorre nas forças armadas e nas indústrias de construção civil, química ou nuclear, as demonstrações ostentatórias e por vezes jocosas de coragem, virilidade e desprezo aos riscos demonstram uma vontade de inverter a posição simbólica em relação a estes: de vítima impotente, passa-se para o domínio presumido da situação. O risco não é efetivamente reduzido, mas sem esta operação simbólica de negação ou reinterpretação do real, seria mais difícil ou mesmo impossível prosseguir no cumprimento de tarefas amedrontadoras.

A funcionalidade das estratégias coletivas de defesa depende da participação ativa de cada membro. Entende-se, a partir daí, a existência de rituais de provação impostos aos novos membros, e as atitudes de provocação e escárnio em relação àqueles que dão sinais de medo ou hesitação. Busca-se, assim, eliminar as fontes de desestabilização da defesa coletiva.

Se num primeiro momento as defesas individuais e coletivas protegem a saúde mental, num segundo momento o desejo de mantê-las operantes bloqueia as possibilidades de reflexão que poderiam originar novas formas de enfrentar os riscos inerentes ao trabalho. Deste modo, perpetuam-se a servidão e a violência simbólica direcionada aos outros ou a si (DEJOURS, 2012a, p. 64–65).

2.9.10.3 Ideologias defensivas

A existência das estratégias coletivas de defesa pressupõe a existência duma coesão social, a qual é ameaçada em circunstâncias como o endurecimento dos métodos da gestão, troca de direção ou ameaças de dispensa. Estas circunstâncias são capazes de gerar competição exacerbada entre os membros do coletivo e de desestruturar laços de confiança e lealdade. A desconfiança aí instaurada deixa os sujeitos numa condição mais frágil para enfrentar o medo, e a violência contra aqueles que hesitam em participar da estratégia de defesa coletiva se torna mais intensa.

Neste cenário, podem surgir o assédio e a impotência diante da situação, pois o coletivo se encontra fragilizado.

"Não se fala mais então em estratégias de defesa, mas em ideologias defensivas para qualificar aqui a derrocada do pensamento sob o império do medo" (DEJOURS, 2012a, p. 67). Na ideologia defensiva, a coesão coletiva nasce do ódio compartilhado e direcionado a inimigos externos (os concorrentes) e internos (os traidores e os "bodes expiatórios") a serem combatidos, que com frequência são retratados caricaturalmente (DEJOURS, 2012a, p. 66–68).

2.9.10.4 Estratégias de defesa na "guerra econômica"

No livro "A banalização da injustiça social", Dejours (2007a) analisa os mecanismos de defesa que surgiram no meio empresarial nas últimas décadas. Estes mecanismos podem ser contextualizados em certos fenômenos da globalização: o desenvolvimento de novos métodos de gestão e direção, o embrutecimento das relações trabalhistas e o acirramento da disputa entre empresas por fatias de mercado. Tudo isso fortalece a percepção de que fora da lógica de competição não há sobrevivência possível nem para as empresas, nem para os países.

É em nome desta "guerra econômica" que se excluem os menos aptos a combatê-la: os mais velhos que perderam a agilidade, os jovens despreparados, os vacilantes. Quanto aos que permanecem, são exigidos desempenhos crescentes em produtividade, disponibilidade, disciplina e abnegação, e cada vez mais estão sujeitos à terceirização, sub-remuneração e esquemas flexíveis de trabalho, evidenciando um vínculo de fragilidade e submissão em relação à empresa. O "trabalho sujo"[10] de seleção e exclusão de trabalhadores se torna um pressuposto para o bom funcionamento das empresas e uma espécie de darwinismo social vem à tona. Trata-se da "reengenharia", "requalificação", avaliação de desempenho, entrevista anual etc. (DEJOURS, 2007a, p. 13, 90).

A concretização deste "trabalho sujo" pode ser compreendida a partir de duas estratégias de defesa.

[10] O termo "trabalho sujo" é utilizado por Dejours (2007a) para denotar uma prática eticamente reprovável, isto é, a banalização das demissões e da violência imputada a trabalhadores. No caso, o termo não se refere a trabalhos que envolvem o nojo do contato com substâncias repugnantes (lixo, fezes, esgoto etc.), como é tradicional na literatura de sociologia do trabalho.

A primeira, a estratégia coletiva do cinismo viril dos gerentes, consiste em transformar as demandas por desempenhos crescentes em concursos e demonstrações de cinismo. Tal como em lances de leilão, apresentam-se números de enxugamento de pessoal que superam aqueles estipulados pela alta direção. Por meio de comunicados ou discursos diante dos subordinados, busca-se provar que os objetivos prometidos serão efetivamente cumpridos, e daí se sai engrandecido e admirado pelas demonstrações de virilidade. A estratégia coletiva é simbolicamente reforçada mediante a realização de brincadeiras vulgares, declarações de desprezo às vítimas e repetição de chavões sobre a necessidade de reduzir as despesas sociais do Estado para salvar a economia do país (DEJOURS, 2007a, p. 87–90).

A segunda, a estratégia individual dos “antolhos voluntários”, consiste em retrair a consciência intersubjetiva e se recusar a participar diretamente das decisões que culminam em demissões em massa e precarização do trabalho (DEJOURS, 2007a, p. 120–122).

A formação daquilo que Dejours (2007a, p. 90–91) chama de ideologia defensiva do realismo econômico fica evidenciada quando se nota a ressignificação do cinismo em demonstração de caráter, senso cívico e defesa de interesses coletivos. Aqueles que planejam e executam esta seleção passam a ser vistos como zelosos, responsáveis ou corajosos; e os excluídos, como improdutivos, parasitas ou preguiçosos.

Uma peça importante na racionalização desta violência de exclusão é a estratégia da distorção comunicacional. Trata-se de negar o real do trabalho (as limitações das prescrições, a insuficiência dos recursos disponíveis, o constrangimento temporal, o sofrimento envolvido) e supervalorizar a visão da gestão, que interpreta os fracassos da empresa como resultantes da incompetência, despreparo ou erro dos trabalhadores. Desde a década de 1980, o enfraquecimento das forças capazes de contrabalançar os interesses patronais tornou possível a gestão pela ameaça de demissão, transferência ou punição. É neste contexto de silenciamento das opiniões contrárias e do cada um por si (DEJOURS, 2007a, p. 63–64) que se disseminaram os casos de assédio e suicídio relacionado ao trabalho, e que se enraizaram os discursos da gestão a valorizar a eficiência, competição, meritocracia e individualização das responsabilidades.

Não há um nexo causal entre sofrimento e defesa coletiva. E, como todas as estratégias de defesa, as estratégias do cinismo viril e dos antolhos voluntários podem

falhar. Especialmente, os momentos de reestruturação da empresa colocam em xeque as defesas até então atuantes, originando descompensações psicopatológicas de duas formas principais. A primeira se associa ao abatimento, desespero, depressão, alcoolismo e suicídio; a segunda reflete uma reação de revolta que pode resultar em atos de violência, depredação, vingança e sabotagem. Estas descompensações raramente se tornam públicas em razão do esforço de ocultação pela direção da empresa (DEJOURS, 2007a, p. 123).

2.10 FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Nas seções seguintes, mostraremos como diferentes áreas de pesquisa concebem a avaliação de desempenho como prática de gestão.

2.10.1 O ponto de vista da psicodinâmica do trabalho

Nesta seção, abordaremos a avaliação de desempenho com base em estudos de psicodinâmica do trabalho e, em menor grau, da psicologia do trabalho. Buscamos, assim, olhar para a questão sobretudo pelo prisma da subjetividade.

De acordo com a psicodinâmica do trabalho, a avaliação de desempenho fornece uma descrição gestionária do trabalho, que apesar de necessária, pode provocar distorções comunicacionais que ocultam o trabalho real. Não se trata aqui de invalidar qualquer intento da gestão, mas de evidenciar seus eventuais efeitos danosos, os quais devem ser devidamente reconhecidos para que as práticas de gestão possam ser aprimoradas (MOLINIER, 2013, p. 292–293).

Os indicadores de desempenho podem apreender não apenas aspectos de quantidade, mas também aspectos de qualidade do trabalho. Citam-se, por exemplo, a taxa de itens defeituosos numa célula de produção ou os índices derivados de pesquisa de opinião para avaliar a satisfação de clientes. Uma avaliação totalmente objetiva, entretanto, seria impossível, visto que parte substancial do trabalho pertence ao domínio do saber prático, invisível. No melhor dos casos, se poderia esperar que os indicadores reflitam a qualidade do trabalho em nível suficiente para apoiar as decisões da gestão — mesmo assim, um objetivo com grandes obstáculos.

Dejours atenta para a inexistência de correlação entre trabalho bem feito e bons resultados:

> Não há nenhuma correlação entre, por um lado, o esforço, a habilidade, o saber-fazer, a engenhosidade do agente, e, por outro, o que é visível, ou seja, o faturamento, o número de usuários recebidos e informados, ou ainda o número de dossiês tratados. Aliás, com frequência, as tarefas que exigem mais esforços são aquelas cujos resultados materiais são menos lisonjeiros. (DEJOURS, 2008, p. 62)

Desta forma, problemas importantes podem ser negligenciados porque o trabalhador sabe que o esforço para resolvê-los não contará para fins de avaliação, situação que aponta cinismo induzido pela forma de avaliar (SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011, p. 19–20). Deve-se considerar, ainda, que os resultados dos indicadores são deturpáveis por meio de artimanhas, fraudes e burlas que produzem números desejáveis (MOLINIER, 2013, p. 293), problema que parece ser tanto mais recorrente quanto mais os objetivos prescritos pela gestão se mostram irrealistas, ou seja, incompatíveis com as limitações da realidade. Estes casos evidenciam que a avaliação do trabalho por indicadores de desempenho pode acabar produzindo efeitos contrários aos pretendidos, ou indesejáveis para a empresa. A promessa de punição aos infratores é no máximo parcialmente efetiva, uma vez que as burlas nunca são totalmente eliminadas, e o desenvolvimento de sistemas para evitá-las pode aumentar a carga de trabalho administrativo ou ser mesmo inviável economicamente.

Em particular, e tendo em vista a forma como muitas vezes é utilizada, a avaliação individual de desempenho deve ser criticada por sua capacidade de estimular uma competição exacerbada e destrutiva entre os trabalhadores. Isto reduz as possibilidades de cooperação e propicia o desenvolvimento de estratégias defensivas. Segundo Dejours,

> A introdução de sistemas de avaliação individual de desempenho esmaga, de forma inexorável, os espaços de deliberação coletiva a partir do momento em que cada um aprende a calar-se, a desconfiar dos demais devido aos efeitos devastadores da concorrência generalizada que chega aos limites da deslealdade entre colegas. (DEJOURS, 2012a, p. 85–86)

> É certo que a introdução da avaliação da avaliação individual de desempenho contribui de forma determinante, na primeira década deste século, a desestruturar as solidariedades. A concorrência generalizada entre trabalhadores para obter uma avaliação capaz de proporcionar diversas gratificações (em termos de evolução na carreira ou simplesmente por gratificações pecuniárias), ou ainda de proteger-se contra os riscos de punição (tirar toda atribuição e competência ao trabalhador, mudança de cargo, retrocesso no estatuto e demissão), levou à banalização de condutas desleais entre colegas. A desconfiança entrou em cena trazendo consigo o medo ao mundo do trabalho [...] A contradição entre a realidade ordinária de hoje e a teoria parece tão mais aguda que, independentemente da desconfiança e da vigilância constante para esquivar-se dos golpes baixos desferidos pelos

> colegas, a organização do trabalho atual não apenas perdura de forma insolente contra o bom senso e a teoria, mas recebe louros pelos sucessos consideráveis que são determinantes neste triunfo neoliberal.
>
> O medo e a deslealdade permitiram continuar a reduzir os efetivos de trabalhadores sem que movimentos sociais significativos de resistência fossem capazes de se opor. Isso resulta em um indefectível crescimento da produtividade e da rentabilidade do trabalho vivo. Acompanhado, é bem verdade, e não poderia ser de outra forma, de problemas de saúde que se traduzem pelo agravamento sem precedentes das patologias de sobrecarga de trabalho e patologias mentais levando, nos níveis extremos, ao suicídio. Mas os custos destes "efeitos secundários" da avaliação individualizada do desempenho são terceirizados (Previdência, Seguridade Social) sem incidência na apresentação do balanço das empresas. (DEJOURS, 2012a, p. 87–88)

Os indicadores da avaliação devem ser examinados não apenas em termos da cooperação que eles promovem ou deixam de promover, mas também em termos da qualidade da cooperação. Neste sentido, é preciso distinguir, de um lado, a cooperação que nasce do desejo genuíno de cooperar, e de outro, a cooperação obrigatória, "maquinal", motivada pela ameaça, e que pode ocorrer a contragosto dos trabalhadores, por exemplo quando as relações estão desgastadas (DEJOURS, 2012a, p. 88–90).

Identificam-se duas limitações da avaliação de desempenho individualizada. A primeira é a dificuldade de discernir, com precisão, a contribuição individual da contribuição coletiva, quando se sabe que o trabalho é fundamentalmente uma obra que depende da cooperação. A segunda é avaliar a contribuição do indivíduo para o coletivo, sem que isso resvale numa tentativa de controlar o comportamento do trabalhador.

No âmbito da psicologia do trabalho, as investigações de Marcia Bernardo (2006, 2013) se deram em duas montadoras de automóveis localizadas no Brasil. A pesquisadora observou uma dinâmica de trabalho muito influenciada por um sistema de avaliação individual, que servia como parâmetro para a definição de bônus e salários. Os indicadores contemplavam aspectos como metas de produção relativas às tarefas na linha de montagem, e também a elaboração de sugestões de melhoria do sistema produtivo, a aceitação de horas-extras e a apresentação dum comportamento adequado, abrangendo aspectos quantitativos e qualitativos. Trabalhadores críticos à empresa, ainda que competentes em suas atividades, não tinham chances de promoção e corriam risco de demissão (BERNARDO, 2006, p. 78–79). O sistema de avaliação, juntamente com o discurso sedutor da gestão, que

valorizava o “colaborador” participativo e as relações flexíveis no trabalho, constituíam um mecanismo sofisticado de controle da subjetividade e violência psicológica. Este mecanismo permitia a imposição duma carga crescente e abusiva de responsabilidades sobre trabalhadores.

É importante considerar o tecido humano no qual a avaliação se insere, pois instrumentos de avaliação com características parecidas podem ser usados de formas bastante distintas. Por exemplo, nos estudos de caso em cooperativas autogeridas de catadores de materiais recicláveis, Chagas (2015) constata que os próprios trabalhadores tinham interesse na avaliação individual de desempenho, a fim de definir a remuneração de cada membro. No entanto, a discrepância entre as remunerações mais altas e as mais baixas era mantida pequena, pois as relações de trabalho não eram pautadas pela rivalidade e individualismo. Entendia-se a necessidade de tratar com solidariedade os grupos mais vulneráveis, como os mais idosos, que apresentavam níveis de produtividade individual menor.

Toda forma de avaliar o trabalho tem as suas limitações e pode provocar distorções. A avaliação por tempo de trabalho não considera o tempo que se passa engajado com o trabalho fora da situação de trabalho propriamente dita — por exemplo, sonha-se com o trabalho, e provavelmente a influência sobre a vida privada propulsiona a eficácia técnica. A avaliação das competências enfrenta a dificuldade de definir e avaliar as competências sem passar pelo trabalho realizado, incorrendo na injustiça de associar a avaliação das competências mais à pessoa do que ao trabalho de fato. Além disso, a competência de um sujeito que é verificada numa situação específica não necessariamente se confirma noutra situação. A avaliação da qualidade se tornou, na prática, um esforço de obtenção de certificados que supostamente separariam os melhores dos piores, e que se traduz em maior rigor das prescrições. No entanto, é à sombra dos certificados de qualidade que se escondem as marginalidades: quanto maior o rigor, mais recorrentes as fraudes (DEJOURS, 2008, 2012b, p. 49).

Como se posicionar em relação ao tema, se toda forma de avaliação do trabalho tem suas imperfeições? Para Dejours (2008), o objetivo mais ambicioso que se pode ter é o de uma avaliação equitativa, que penda mais para a justiça do que para a verdade, isto é, que seja capaz de devolver a cada um o que tem direito de esperar, apesar das distorções intrínsecas aos sistemas de avaliação.

2.10.2 O ponto de vista da administração

A partir da década de 1980, conhecimentos acadêmicos em administração foram apropriados por um público mais amplo, resultando em teorias, discursos e práticas de gestão (*management*) que não necessariamente têm respaldo científico. Por canais diversos, como *best-sellers*, jornais, revistas de negócios, cursos e eventos voltados ao tema, propagam-se recomendações de gurus da administração, técnicas de gestão e narrativas de sucesso, que em conjunto exercem papel importante na legitimação da gestão como forma de conduzir empresas e instituições públicas (KROEZE; KEULEN, 2014; MAZZA; ALVAREZ, 2000).

Assim, nesta seção tratamos de estudos das áreas de administração e gestão de recursos humanos sobre o tema da avaliação por indicadores de desempenho. O objetivo é distinguir o conhecimento popular do conhecimento acadêmico a respeito do tema. Consideramos que este conhecimento popular pode ter influência significativa sobre como os acadêmicos, em geral, se posicionam em relação às avaliações de desempenho existentes na academia.

A vinculação entre resultados da avaliação por indicadores (ou métricas) de desempenho e decisões de gestão (ex.: alocação de recursos, salário, bônus, contratação, promoção, demissão etc.) é uma prática comum, frequentemente denominada gestão de desempenho e vista como sinal de competência na gestão de recursos humanos. No entanto, apesar de a mensuração dos recursos humanos ter se disseminado e adquirido uma aura de método científico para a gestão de empresas, não há nada que efetivamente demonstre como e por que esta prática é capaz de elevar o desempenho da organização (FLEETWOOD; HESKETH, 2011, p. 8).

Autores diversos propõem instrumentos e metodologias para mensuração dos recursos humanos, mas sem esclarecer a fundamentação teórica, que se pressupõe testada e compreendida (LACOMBE; ALBUQUERQUE, 2008, p. 5–8).

Há um número crescente de estudos que buscam medir e avaliar o efeito das práticas de gestão de pessoas nos resultados organizacionais. Contudo, pesquisadores que revisaram a literatura têm encontrado sérios problemas teóricos e metodológicos. Uma parte significativa destes problemas se deve à intangibilidade dos resultados da gestão de pessoas. Não há consenso sobre como definir e medir o desempenho. Estudos empíricos apontam efeitos ambivalentes das práticas de

gestão de recursos humanos sobre o desempenho medido (LACOMBE; ALBUQUERQUE, 2008).

Quanto aos efeitos positivos, os indicadores de desempenho podem contribuir para a especificação de tarefas e responsabilidades, o funcionamento de sistemas de feedback e o entendimento de como os esforços individuais colaboram para o funcionamento da empresa. São fatores que favorecem a motivação no trabalho (WRIGHT, 2001).

A existência das métricas de desempenho pode ser desejada por uma ampla parte dos trabalhadores, e não apenas por aqueles que ocupam cargos de chefia. Elas podem refletir um anseio por sistemas de avaliação e recompensa justos e imparciais.

Todavia, os resultados dos indicadores podem ser deturpados por meio de fraudes e burlas que fabricam os números desejáveis; ou ainda, os números indesejáveis podem não ser reportados. Este comportamento não é facilmente detectado pela gestão e invalida as medidas utilizadas. A manipulação dos dados pode ser potencializada pela prescrição de objetivos pouco realistas ou que ferem os valores profissionais, gerando desmoralização (MULLER, 2018, cap. 1).

Caso a experiência com o trabalho seja marcada pela desconfiança entre colegas, receio de punições e comportamentos defensivos, a comunicação com os superiores pode ser bloqueada. Bartolomé (1989) nota que, diante do medo de serem punidos por reportar problemas às chefias, os trabalhadores se calam, interrompendo a comunicação com a chefia. Os gestores passam a desconhecer os problemas que deveriam tratar e a própria empresa acaba sendo prejudicada.

Referindo-se ao setor público, Curristine, Lonti e Joumard (2007, p. 2-3;12-7;32) afirmam que, embora recompensar o bom desempenho seja uma ideia atraente, é desaconselhável atrelar os resultados do desempenho medido à alocação de recursos. Esta abordagem ignora prioridades estabelecidas pelo governo, restrições orçamentárias e causas subjacentes ao mau desempenho medido. Ademais, pode incentivar instituições a manipular os dados já que eles poderão ser utilizados para justificar futuros cortes orçamentários.

Muller (2018) critica a fixação da gestão por métricas, cujos danos, mesmo quando alardeados, são negligenciados frente aos seus benefícios. Frequentemente a empresa espera que os danos serão corrigidos à medida que os dados aumentarem

em volume e confiabilidade, mantendo inalterada a forma como as métricas são usadas.

Os efeitos da mensuração de desempenho raramente são analisados para julgar se as vantagens de fato compensam as desvantagens (HOOD, 2012). Os efeitos podem ser ambivalentes e de naturezas distintas numa mesma organização, o que torna impossível mensurá-los com precisão. Uma espécie de balanço destes efeitos só poderia então ser realizada de forma subjetiva, mobilizando o juízo de valor.

2.10.3 O ponto de vista da bibliometria

O peso excessivo atribuído aos indicadores de desempenho, em detrimento da avaliação por pares, tem sido apontado como característica nociva de muitos mecanismos atuais de avaliação de pesquisa. Do ponto de vista da bibliometria, a crítica se baseia principalmente na falta de confiabilidade das métricas de desempenho mais usadas e no seu uso para fins de avaliação indevidos. Este mau uso, além de colocar em risco a trajetória e reputação de pesquisadores e instituições, instila um comportamento gamificado no qual os indicadores tendem a se tornar o objetivo central da atuação de pesquisadores, revistas e instituições. Uma vez inflados, os indicadores perdem sua validade como instrumentos de medição. Ademais, o comportamento gamificado aumenta o risco de condutas antiéticas, comprometendo a qualidade e credibilidade da ciência (ABBOTT et al., 2010; ADAM, 2002; DORA, 2012; HICKS et al., 2015; MOHER et al., 2019; VAN NOORDEN, 2010; WILSDON et al., 2015).

A survey de Abbott et al. (2010) aponta que, apesar de variações entre instituições e países, o uso de métricas de desempenho como método de avaliação é recorrente na academia. As métricas costumam ser usadas em decisões relativas a contratação de pessoal, progressão de carreira, salários e bônus, alocação de recursos de pesquisa e seleção de projetos. Elas podem, também, afetar a revisão por pares em revistas científicas, na medida em que: 1) o revisor pode exigir que o autor cite artigos da própria revista à qual o texto está sendo submetido; e 2) o revisor pode estar mais inclinado a aceitar o texto caso isto resulte no aumento do seu índice h. As métricas de desempenho científico mais usadas são: quantidade de artigos publicados, fator de impacto das respectivas revistas, quantidade de citações, índice

h, bolsas recebidas e valor de financiamento obtido, constituindo, portanto, indicadores bibliométricos e de financiamento.

O uso de indicadores de financiamento para fins de avaliação do desempenho acadêmico tem sido pouco estudado e carece de fundamentação científica.

O cálculo dos indicadores bibliométricos mais usados pela comunidade acadêmica é, em realidade, uma tarefa extremamente difícil e que ainda não pôde ser totalmente automatizada por meio de tecnologias de informação. A precisão dos dados disponibilizados é desconhecida, mas se sabe que eles não são tão limpos e precisos quanto alguns imaginam (ADAM, 2002).

Rossner et al. (2007, 2008) analisaram os fatores de impacto de revistas publicados pela Thomson Scientific em 2006 e concluíram que, por não serem replicáveis, os indicadores publicados não são confiáveis. A empresa não foi capaz de fornecer os dados primários utilizados, e são desconhecidas outras tentativas de replicar as métricas divulgadas pela empresa. Os autores ainda observam que algumas editoras negociam com a Thomson Scientific para recalcular os fatores de impacto a favor daquelas, e que os detalhes dessas negociações não podem ser conhecidos pelo público.

Outro problema é o mau uso das métricas, comumente usadas para fins diferentes do que foram concebidos. Há consenso entre os bibliometristas em que os fatores de impacto de revistas não devem ser usados para avaliar pesquisadores nem instituições. Todavia, este erro conceitual é frequentemente cometido pela comunidade acadêmica (ADAM, 2002; SEGLEN, 1997; VAN NOORDEN, 2010).

As métricas de citação, como quantidade de citações e índice h, são muito usadas para comparar o desempenho entre pesquisadores. Entretanto, os bibliometristas encontram dificuldades para comparar pesquisadores de campos de diferentes e, ademais, a própria definição de campo é problemática (VAN NOORDEN, 2010).

Os indicadores bibliométricos mais disponíveis e utilizados se referem a artigos publicados em revistas científicas e indexadas em certas bases de dados internacionais. Portanto, eles são inadequados para avaliar pesquisadores e áreas do conhecimento com publicação significativa em livros, revistas nacionais ou imprensa não acadêmica. Estas características estão muito presentes nas humanidades e ciências sociais (HICKS, 2004).

Muitos acadêmicos parecem conhecer apenas superficialmente como as métricas de desempenho científico são calculadas, além de usá-las para fins indevidos e que, não raro, afetam a trajetória e reputação de pesquisadores e instituições (ADAM, 2002; ADLER; EWING; TAYLOR, 2008; ROSSNER; VAN EPPS; HILL, 2007).

Por outro lado, os acadêmicos cada vez mais reconhecem os sistemas de avaliação, financiamento e gestão como elementos a montante da denominada má conduta científica (*scientific misbehavior*), que compreende práticas antiéticas como burlas, fraudes, plágios, clubes de citação e ciência salame. Estes sistemas também podem fomentar atitudes que não necessariamente configuram desvios de ética, mas que prejudicam a ciência por instilar um comportamento estratégico ou gamificado (*gamified behavior*). Estes termos designam uma forma de trabalhar em que a preocupação central é melhorar continuamente os indicadores de desempenho e os resultados em sistemas de classificação e avaliação, aumentando as chances de conseguir financiamento ou progredir na carreira (DORA, 2012; MOHER et al., 2019; WILSDON et al., 2015). Assim, o comportamento estratégico pode ser visto como adaptação a sistemas que vinculam resultados da avaliação de desempenho a decisões de gestão e financiamento.

A fixação em melhorar os indicadores bibliométricas induz a uma preferência por pesquisas mais curtas, menos arriscadas (com maior grau de certeza sobre os resultados), com coautores, e com temas e metodologias mais aceitos nas revistas internacionais mais bem classificadas, que passam a ser o alvo preferencial das publicações (HARLEY, 2002; KYVIK, 2003; SOUSA; BRENNAN, 2014; WILSDON et al., 2015, p. 81). O foco na publicação em revistas mais prestigiadas também pode fortalecer o viés de publicação, visto que os resultados negativos deixam de ser publicados, retardando o avanço da ciência (KUSNITZOFF; PERSSON, 2017).

A aceleração do trabalho de pesquisa é induzida por sistemas de avaliação e financiamento da ciência que promovem a competição entre pesquisadores e elevam as exigências de publicação. Na medida em que a aceleração atenta contra o nível de rigor, reflexividade, criatividade e qualidade desejáveis, percebe-se que são reduzidas as possibilidades de fazer ciência com fidelidade aos valores científicos, o que é fonte de grande insatisfação (STENGERS, 2018).

Entre os acadêmicos de diferentes países, a sobrecarga de trabalho e insatisfação profissional são problemas significativos e associáveis não apenas às

crescentes exigências de publicação, mas também à crescente carga em atividades de ensino e administração, e à precarização dos contratos e condições de trabalho. As especificidades deste fenômeno variam entre as regiões e instituições, mas geralmente se contextualizam na expansão dos sistemas universitário e científico sob fortes restrições orçamentárias. É neste contexto que ideias e práticas de gestão empresarial despontaram como soluções para muitos dirigentes de instituições acadêmicas (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009; BENTLEY; KYVIK, 2012; WELCH, 2005).

Contrariando opiniões recorrentes entre representantes de universidades e órgãos de avaliação e financiamento da ciência, a análise de dados de 17 países realizada por Sandström e Besselaar (2018a, 2018b) sugere que a competição por financiamento e a verticalização da gestão universitária se correlacionam negativamente com pesquisas de maior impacto, que têm mais citações e são publicadas nas revistas mais prestigiadas. Os autores reconhecem que ainda faltam dados em maior quantidade e qualidade para realizar qualquer afirmação conclusiva a respeito.

Por fim, com base em diferentes disciplinas e diferentes situações, podemos notar que o uso de indicadores de desempenho para fins de gestão carece de fundamentação científica e de validação como procedimento seguro e confiável.

3 METODOLOGIA

A coleta e análise de dados seguiram os princípios metodológicos da *grounded theory* para pesquisas qualitativas e se inspiraram nos referenciais teóricos da psicodinâmica do trabalho e da ergonomia da atividade. A principal fonte de dados foram as entrevistas individuais e intensivas, com questionários semiabertos, em que participaram docentes da USP de diferentes unidades. As entrevistas foram realizadas em duas etapas e seguiram uma amostragem teórica. Estes aspectos metodológicos são detalhados a seguir.

3.1 PRINCÍPIOS DA *GROUNDED THEORY*

A *grounded theory* é um conjunto de princípios metodológicos para pesquisas qualitativas oriundo das ciências sociais. Ela surgiu na década de 1960 como uma crítica a estudos que “forçam” a coleta e análise de dados em pressuposições ou teorias pré-existentes na literatura, o que leva a ignorar aspectos importantes da realidade investigada. Na *grounded theory*, a teoria deve emergir a partir das informações coletadas, e é a experiência dos participantes da pesquisa de campo que deve apontar se as questões de pesquisa são relevantes e merecedoras de investigação mais profunda. Não se trata de ignorar a literatura sobre o tema pesquisado, mas de utilizá-la e criticá-la em função dos dados coletados. Diferentes métodos e estratégias de pesquisa podem se associar, desde que compartilhem estes princípios metodológicos (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2006; CHARMAZ, 2006; LAPERRIÈRE, 2008, p. 353; STRAUSS; CORBIN, 2008).

Neste estudo, adotou-se a concepção construtivista da *grounded theory*, na qual se entende que a teoria emerge não a partir de uma relação de neutralidade do pesquisador com os dados, mas da interação entre pesquisador e participantes da pesquisa (CHARMAZ, 2006, p. 129).

3.2 ENTREVISTAS INTENSIVAS COM QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

As entrevistas individuais do estudo de campo seguiram as características de entrevistas intensivas (*intensive interviews*) na denominação de Charmaz (2006, p. 25). O entrevistado é incentivado a explicitar as suas próprias interpretações a

respeito de tópicos e experiências que lhes são relevantes e, simultaneamente, pertinentes ao tema pesquisado. Isto requer que o entrevistador peça informações complementares ou mais detalhadas a respeito de determinadas afirmações quando estas não se fazem claras. O papel do pesquisador nas entrevistas é, fundamentalmente, motivar o entrevistado a explicitar seus pressupostos, experiências e pontos de vista, ao invés de contra argumentá-lo ou julgá-lo.

Nas entrevistas intensivas, não há uma lista fechada de perguntas, embora o pesquisador tenha em mente um conjunto de questões de pesquisa a ser explorado. Há abertura para a exploração de tópicos que, embora não tenham sido inicialmente previstos pelo pesquisador ou literatura, sejam simultaneamente importantes para a realidade dos entrevistados e para o esclarecimento das questões de pesquisa (CHARMAZ, 2006; RUBIN; RUBIN, 2012). Assim, o formato do questionário semiaberto adotado nesta pesquisa é compatível com a proposta da entrevista intensiva.

A versão inicial do questionário foi elaborada principalmente a partir de questões suscitadas pela revisão bibliográfica e o instrumento foi sendo atualizado visando desenvolver as categorias de análise, à medida que a análise de dados avançou. O questionário usado não serve para restringir a ordem ou o conjunto das perguntas realizadas, mas como um instrumento para auxiliar o pesquisador a não se esquecer dos assuntos que podem ser explorados durante a entrevista. A ordem das perguntas também depende dos assuntos suscitados pelos entrevistados, dado que a prioridade é dar continuidade ao diálogo, facilitando que acompanhem a linha de raciocínio e proporcionando uma interação mais natural (RUBIN; RUBIN, 2012).

Devido à restrição de tempo, em cada entrevista o autor buscou dirigir a atenção para assuntos que, além de serem pertinentes para os objetivos da pesquisa, agregavam novidades em relação àquilo que já tinha sido captado em entrevistas anteriores.

Quanto à evolução do questionário, em geral nas primeiras entrevistas foi dedicado um tempo relativamente maior para compreender: as diversas atividades realizadas pelos entrevistados, as motivações para realizá-las, as perspectivas de carreira, os mecanismos de avaliação no ensino e as estratégias operatórias, as quais envolvem a organização e alocação do tempo entre as várias tarefas, bem como a divisão de tarefas em locais distintos (casa ou universidade). Com isto, foi possível ter uma noção mais clara sobre as características gerais do trabalho dos docentes, as

variabilidades interindividuais e a diversidade de atividades e tradições entre as áreas do conhecimento.

Nas entrevistas posteriores, foi possível dedicar uma parcela de tempo relativamente maior para esmiuçar detalhes associados aos mecanismos de avaliação que, segundo os entrevistados, lhes causavam mais preocupação. Estes detalhes remetem a aspectos como estratégias para enfrentar as exigências de produtividade em pesquisa, relações com orientandos e colegas de trabalho, vivências no âmbito pessoal e institucional (ex.: departamento, programa), e opiniões e posicionamentos relativos aos mecanismos de avaliação.

A evolução dos questionários se relaciona com a necessidade de primeiro compreender as características gerais do trabalho dos entrevistados, para então se focar em questões mais específicas relativas aos mecanismos de avaliação. Esta lógica também foi adotada no interior de cada entrevista.

3.3 AMOSTRA DE ENTREVISTADOS

A *grounded theory* propõe a amostragem teórica, na qual o papel da coleta de dados é dar suporte à tarefa de elaborar e refinar as categorias de uma teoria substantiva até que nenhuma nova propriedade emerja (CHARMAZ, 2006, p. 96).

O critério de parada da coleta de dados é a saturação teórica, ou seja, considera-se que a quantidade de entrevistas está satisfatória quando a realização de novas entrevistas não altera a essência das principais conclusões já desenvolvidas. Embora as pesquisas baseadas em entrevistas individuais usualmente realizem cerca de 30 entrevistas, na *grounded theory* não há como pré-estabelecer um número exato de participantes de entrevistas. Não se trata de uma amostragem definida por critérios de representatividade estatística (CHARMAZ, 2006; RUBIN; RUBIN, 2012; STRAUSS; CORBIN, 2008).

Buscou-se uma amostra de entrevistados com perfil diversificado, com variação dos seguintes parâmetros: sexo, tempo de carreira, unidade, área de pesquisa, tipo de atividades realizadas (ensino, pesquisa, extensão, administração) e situação em programa de pós-graduação (credenciado ou não). A preocupação em diversificar o perfil dos entrevistados se justifica pelas questões de pesquisa e pela necessidade de considerar a variabilidade interindividual a fim de compreender a situação de trabalho, conforme preconiza a ergonomia da atividade (ABRAHÃO et al., 2009, p. 60; GUÉRIN

et al., 2001, p. 50). O acesso aos entrevistados foi facilitado por meio de contatos pessoais do autor, docentes por eles indicados e indicações dos próprios entrevistados.

3.4 ANONIMATO

No relato dos resultados da pesquisa de campo foram usados nomes fictícios e apenas as respectivas unidades foram identificadas, evitando a identificação dos departamentos e programas de pós-graduação. A condição de anonimato foi informada no convite para a entrevista e no início desta. A opção de manter o anonimato dos entrevistados ocorreu para que se sentissem mais à vontade para narrar suas experiências, sem receio de futuras punições motivadas pelas informações cedidas.

3.5 FONTES COMPLEMENTARES DA COLETA DE DADOS

As entrevistas individuais propiciaram maior liberdade para o autor investigar as questões de pesquisa e para os participantes expressarem suas opiniões, sem receio de serem reprovados pelos seus pares. Embora se tenha perguntado acerca da relação dos entrevistados com seus colegas de departamento, as entrevistas não permitiram a observação direta de processos coletivos relativos ao confronto de ideias e opiniões sobre os mecanismos de avaliação na academia.

Esta limitação metodológica das entrevistas individuais foi compensada com a participação como ouvinte em reuniões e eventos sobre avaliação, trabalho e carreira acadêmica, entre os quais se pode citar:

1. Duas reuniões de planejamento de um programa de pós-graduação da USP da área de Engenharias III (conforme divisão da CAPES), ocorridas em 2019;
2. Mesa-redonda com os programas de pós-graduação de uma unidade da USP em 2017. Representantes de cinco programas da área de Psicologia discutiram os resultados da avaliação quadrienal CAPES daquele ano, bem como a situação, dificuldades, estratégias e rumos dos programas;

3. “Avaliação docente e institucional: as novas propostas da reitoria em discussão, eficiência ou desmonte?”: debate organizado pela Adusp em 03/06/2016;
4. “I Encontro dos Docentes da USP”: debate organizado pela reitoria da USP em 06/06/2016. Representantes da reitoria conversaram com os membros da plateia sobre a proposta dum novo modelo de avaliação docente e institucional na universidade;
5. “Produtivismo acadêmico: origens e atualidade”: debate organizado pela Adusp em 03/11/2016;
6. “Cuidado de si e condições de trabalho na academia”: debate organizado por Ana Fiori (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da USP) em 08/11/2017. Docentes e pós-graduandos de diferentes universidades discutiram as dificuldades enfrentadas no trabalho de pesquisa, o produtivismo acadêmico e o adoecimento relacionado ao trabalho acadêmico;
7. “Reflexões sobre ser cientista no Brasil”: mesa-redonda realizada no Instituto de Ciências Biomédicas da USP em 24/03/2016. Pesquisadores da área discutiram os desafios profissionais enfrentados;
8. “Grandes desafios das Ciências Biomédicas”: simpósio realizado no Instituto de Ciências Biomédicas da USP em 27/06/2019.

Além da participação em reuniões e eventos, também constituíram fontes complementares de coleta de dados: documentos oficiais de departamentos, unidades, reitoria e Associação de Docentes da USP (Adusp); e conversas informais com docentes e pós-graduandos da USP e outras instituições acadêmicas.

3.6 ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. Na primeira, foram escolhidos docentes de diferentes unidades da USP. Devido à alta variedade de instituições, áreas de conhecimento e tradições existentes na universidade, este recorte visou captar uma variedade maior de argumentos e pontos de vista sobre a avaliação de estágio probatório realizada pela gestão universitária e a avaliação dos programas pela CAPES.

A segunda etapa se concentrou num só departamento e respectivo programa de pós-graduação, selecionados em razão da facilidade de acesso aos seus docentes. Esta etapa possibilitou a triangulação de entrevistas individuais, reuniões do programa e documentos sobre seus mecanismos de avaliação docente, mas sem visar transformações efetivas em tais mecanismos. Os seguintes aspectos foram investigados com maior profundidade: desenvolvimento dos mecanismos de avaliação usados pelo programa, evolução histórica da produção científica e dos quadros docente e discente, relações entre docentes e seus posicionamentos em relação aos mecanismos de avaliação. As informações provêm de entrevistas com docentes do departamento, documentos oficiais do programa, plataforma Sucupira e duas reuniões de docentes ocorridas em 2019, voltadas para discutir mudanças nos critérios da avaliação CAPES e a gestão do programa.

3.7 ANÁLISE DE DADOS

Pesquisadores que seguem a *grounded theory* adotam diferentes procedimentos para a análise de dados. Nesta pesquisa em particular, segue-se o processo de análise de dados proposto por Charmaz (2006) e descrito a seguir.

A codificação é o processo iterativo de sintetizar fragmentos de informação (palavras, linhas, incidentes etc.) em códigos que correspondem à ideia ou interpretação associada. Ela implica num exercício de realizar sucessivas comparações, interpretações e reflexões, sob diferentes ângulos.

Na primeira etapa, denominada codificação inicial (ou aberta), cada fragmento é associado a um código. Neste momento, o pesquisador ainda não tem ideia dos conceitos mais relevantes para a realidade dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado. O propósito da codificação inicial é gerar o maior número possível de códigos.

A criação de códigos é um procedimento que facilita a comparação de informações dentro e entre as entrevistas. Através de comparações sucessivas, torna-se possível entender como um mesmo código é percebido por diferentes indivíduos ou em diferentes situações; em que ocasiões ele surge como relevante; as condições, causas e consequências a ele associadas. O denominado método de comparações constantes propõe a identificação de semelhanças e diferenças dentro de cada código, de modo que os seus conteúdos são paulatinamente explicitados.

A segunda etapa, chamada codificação focada, consiste em selecionar os códigos mais significativos ou frequentes da etapa anterior para codificar uma massa maior de informações. Verifica-se se os códigos selecionados de fato aderem aos dados coletados. Os códigos que se mostram consistentes passam a constituir categorias conceituais.

A terceira etapa é a codificação teórica. Desenvolvem-se os códigos teóricos, os quais estabelecem possíveis relações entre as categorias conceituais criadas na etapa anterior de codificação focada. Os códigos teóricos podem ser de diferentes famílias, por exemplo, os “6 Cs” (causa, consequência, covariação, condição, contexto, contingência), ordenação estrutural, ordenação temporal, estratégia, processo etc. – exemplos de famílias que não são exaustivas nem mutuamente exclusivas. Códigos teóricos também podem ser derivados da literatura, se a teoria ou explicação pré-existente de fato aderir ao fenômeno investigado. A codificação teórica possibilita a formulação de uma narrativa ou análise mais ampla que explica as observações de campo, gerando uma teoria substantiva (CHARMAZ, 2006, p. 72–85).

O uso de softwares específicos para análise de dados em pesquisas qualitativas pode facilitar o manuseio dos dados coletados, sobretudo por automatizar a recuperação dos dados identificados com o mesmo código. No entanto, Rubin e Rubin (2012) atentam para algumas tarefas que os softwares não podem realizar: a análise em si, relevando as nuances e o contexto dos dados; a avaliação da importância dos códigos, conceitos ou temas; a avaliação da força de evidências empíricas; e a abstração de sentido a partir dos dados.

Nesta tese, softwares deste tipo praticamente não foram utilizados. Esta opção pode ter contribuído para uma maior fixação do conteúdo das entrevistas visto que, sem a automatização da recuperação de dados identificados com o mesmo código, o autor precisou acessar os dados com uma frequência maior para comparar as respostas dos entrevistados. O software *ATLAS.ti*® para análise qualitativa foi usado apenas por alguns dias na segunda etapa da pesquisa de campo. O uso do software, apesar de acelerar a comparação das respostas dos entrevistados, diminuiu a sensação de apropriação dos dados coletados e não teve efeitos perceptíveis na qualidade da análise realizada.

Para validar a análise de dados, ao final da pesquisa de campo elaboramos um relatório com os resultados das entrevistas. O relatório foi enviado aos entrevistados

para que tecessem eventuais críticas. Houve uma resposta e as críticas foram incorporadas nos resultados, que apresentamos a seguir.

4 RESULTADOS

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Foram realizadas 17 entrevistas, sendo 11 na 1ª etapa da pesquisa de campo e 6 na 2ª etapa. Um docente (Fernando) foi entrevistado duas vezes e dois docentes (Samuel e Laís) participaram de uma mesma entrevista. O perfil dos participantes está resumido na tabela 1.

Os nomes da tabela são fictícios e apenas a unidade correspondente é informada, evitando a identificação dos departamentos e programas. As informações sobre enquadramento funcional, tempo de carreira na USP, unidade e departamento e credenciamento em programa de pós-graduação se referem à data da entrevista. Todos os docentes pertencem ao Regime de Dedicação Integral à Docência e Pesquisa (RDIDP).

Anotações foram realizadas durante e logo após as entrevistas, e a gravação de áudio foi realizada em 14 delas, com a permissão do entrevistado.

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados na pesquisa de campo.

Etapa da pesquisa de campo	**Nome fictício**	**Sexo** (M = Masculino; F = Feminino)	**Enquadramento funcional**[11]	**Tempo de carreira na USP** (aproximado em anos)	**Unidade-Departamento**	**Credenciado em programa de pós-graduação**	**Duração da entrevista** (em minutos)	**Data da entrevista** (ano-mês)
1	Gustavo	M	Prof. titular	40	FEA-X	Sim	30	2014-06
	Ana	F	Prof.ª doutora	5	FEA-X	Sim	50	2015-06
	Daniel	M	Prof. doutor	1	FEA-X	Não	30	2015-06
	Carolina	F	Prof.ª doutora	1	FEA-X	Não	60	2015-07
	Fernando	M	Prof. doutor	1	EP-X	Sim	40 (dia 1)	2015-06
							80 (dia 2)	2015-07
	Francisco	M	Prof. titular	25	IME-X	Sim	70	2015-07
	Viviane	F	Prof.ª doutora	25	FFLCH-X	Sim	30	2015-07
	Oscar	M	Prof. doutor	1	IP-X	Sim	30	2016-08
	Nelson	M	Prof. titular	40	Órgão da administração universitária	Sim	40	2015-07
	Samuel / Laís	M / F	Prof. doutor / Prof.ª doutora	15 / 30	Órgão de representação docente	Sim / Sim	50	2015-07
2	Júlia	F	Prof.ª doutora	10	EP-Y	Não	80	2018-03
	Ricardo	M	Prof. doutor	25	EP-Y	Não	40	2018-03
	Miguel	M	Prof. doutor	10	EP-Y	Sim	50	2018-03
	Marco	M	Prof. titular	35	EP-Y	Sim	60	2018-04
	Maurício	M	Prof. doutor e livre-docente	25	EP-Y	Sim	45	2019-02
	Rose	F	Prof.ª doutora	10	EP-Y	Sim	50	2019-02

[11] O enquadramento funcional corresponde à informação disponibilizada no currículo Lattes à época da entrevista.

4.2 TRABALHO DIVERSIFICADO

O trabalho dos docentes universitários é constituído por atividades muito diversificadas, mesmo no interior de cada um dos possíveis eixos de atuação (ensino, pesquisa, extensão e administração). Ademais, a distribuição do tempo de trabalho por eixo de atuação varia bastante entre os docentes. São eixos que, apesar de possivelmente relacionados de forma sinérgica, funcionam sob condições, procedimentos, valores e objetivos distintos.

Esta diversidade de atividades dificulta uma definição sintética da profissão — ou então, é precisamente esta diversidade que a define. Assim, a produção de discursos e ideias de universidade em que estas atividades se apresentam de forma indissociável parece ser fundamental para evitar que se pareça razoável fragmentar a profissão por eixo de atuação. De fato, há inúmeros exemplos em que dois ou três eixos estão claramente presentes numa mesma atividade, numa relação de sinergia. Todavia, também há vários exemplos de atividades em que somente um eixo se faz presente, e isto não é necessariamente sinal de um trabalho mal feito.

Por um lado, a diversidade e a relevância social das atividades favorecem a sensação de prazer, utilidade e reconhecimento informal por parte de alunos e colegas docentes no exercício da profissão. A diversidade de atividades possíveis propicia que se encontre prazer e sensação de realização profissional em um ou mais eixos de atuação. Por este ponto de vista, há uma compatibilidade entre variedade de personalidades e habilidades, desenvolvimento profissional e papel institucional diversificado da universidade.

Por outro lado, a sobrecarga de trabalho e a percepção de ausência de reconhecimento institucional dos esforços empreendidos podem proporcionar insatisfação, sensação de isolamento, perda de sentido da profissão e adoecimento relacionado ao trabalho.

Os sistemas de avaliação que mais diretamente impactam o trabalho dos entrevistados são a avaliação do estágio probatório pela administração universitária e a avaliação dos membros dos programas de pós-graduação pelas respectivas coordenações. Em geral, estes dois sistemas de avaliação estipulam metas crescentes de desempenho em publicação de artigos, agravando a sobrecarga de trabalho. Todavia, os efeitos disto sobre o trabalho são ambivalentes, variando

significativamente entre os docentes. Retomaremos esta questão dos efeitos após tratar das atividades por eixo de atuação, da sobrecarga de trabalho e da relação dos docentes com as instituições.

4.3 ENSINO

As atividades de ensino costumam ocupar aproximadamente metade do tempo de trabalho dos docentes entrevistados. As principais atividades associadas ao ensino são a condução das aulas, preparação e atualização do material didático, atendimento de alunos, correção de provas, acompanhamento de trabalhos de alunos e reuniões voltadas à graduação, estas concentradas no início do semestre. A sinergia entre pesquisa e ensino, embora desejável, depende em grande parte da possibilidade de se ministrar uma disciplina cujo conteúdo seja próximo aos temas de pesquisa do docente.

As condições de infraestrutura são bastante díspares entre os departamentos e unidades da universidade, o que também se reflete na sala de aula. Em alguns departamentos há uma dificuldade na compra e manutenção de equipamentos, como computadores e projetores. O uso destes equipamentos por parte dos docentes também pode ser dificultado pela escassez de funcionários, agravada pelos recentes planos de demissão voluntária.

Diversos entrevistados relataram um aumento expressivo de alunos de graduação por turma nos últimos anos, chegando a cerca de 80 presentes por aula e por vezes gerando superlotação. Isto se contextualiza no aumento do corpo discente em ritmo maior que o aumento do corpo docente da USP.

A quantidade excessiva de alunos por aula pode gerar duas consequências: 1) mudanças nos métodos de ensino e avaliação, de modo a preterir um acompanhamento mais individualizado dos alunos e discussões mais profundas em sala de aula; e 2) sobrecarga de trabalho, sobretudo nos finais de semestre quando se intensificam o acompanhamento de trabalhos dos alunos e a correção de provas e trabalhos. São problemas relacionados, pois as mudanças nos métodos de ensino e avaliação são frequentemente uma estratégia para enfrentar a sobrecarga. Nem todos os docentes contam com o apoio de monitores, o que ajuda a atenuar a carga de trabalho. Este conjunto de dificuldades pode constituir uma fonte de frustração quando

se percebe que não há condições para realizar as atividades de ensino com a qualidade e zelo desejados.

Apesar das dificuldades, várias iniciativas mostram o engajamento dos docentes com as atividades de ensino, sobretudo entre aqueles que relatam prazer neste eixo de atuação. Podem ser citados: o aprimoramento e atualização do material didático; o desenvolvimento de sistemas online para facilitar o estudo e a comunicação com os alunos; a sensibilidade para compreender mudanças no perfil das turmas e realizar as mudanças cabíveis nos métodos de ensino e avaliação; a organização de visitas e palestras em parceria com organizações privadas, públicas ou do terceiro setor, proporcionando aos alunos um contato com setores externos à universidade.

Entretanto, diversos fatores podem levar à invisibilização ou desvalorização das iniciativas para a melhoria do ensino, colocando em risco o engajamento dos docentes neste eixo de atuação. Primeiro, o zelo empenhado no ensino conta pouco para a progressão na carreira e o *status* do docente, tradicionalmente mais associados à atuação em pesquisa. Segundo, nesta mesma lógica, os mecanismos de avaliação que mais impactam os docentes costumam se concentrar no desempenho em pesquisa. Terceiro, uma parte do próprio corpo docente entende que as atividades de ensino e extensão são menos importantes que as de pesquisa. Quarto, no ensino não há um mecanismo análogo à publicação de pesquisas, que ajuda a dar visibilidade ao trabalho realizado. Quinto, a rede de colaboração para as atividades de ensino costuma ser menor em relação às de pesquisa. A colaboração ocorre, por exemplo, no compartilhamento de materiais e em discussões e ações para aprimorar o curso ministrado, mas ela costuma se limitar aos casos em que a disciplina é oferecida por dois ou mais docentes. Este grau limitado de colaboração implica que as nuances do trabalho de ensino de cada docente sejam pouco reconhecidas pelos pares.

O reconhecimento informal do trabalho de ensino por parte de colegas e alunos pode exercer um papel fundamental para a psique, pois contribui para conferir sentido aos esforços empreendidos neste eixo. Porém, a falta de mecanismos que proporcionem reconhecimento formal pode alimentar a percepção muito recorrente de que, apesar dos discursos oficiais, a universidade não valoriza de fato o trabalho para o ensino.

Nestes aspectos, uma análise análoga vale para o eixo da extensão. A diferença é que, até mesmo por uma questão contratual, os docentes empenham da ordem de metade do tempo de trabalho em atividades de ensino, ao passo que as

atividades de extensão costumam ocupar uma parcela bem menor. Assim, quanto ao ensino, para muitos docentes é como se houvesse muito trabalho para pouco reconhecimento.

Mediante esta situação, seria tentador supor que a falta de reconhecimento institucional do trabalho em ensino poderia ser bem resolvida com a implantação de sistemas de avaliação e recompensa análogos aos existentes na pesquisa. Esta é uma proposta bastante controversa a ser comentada a seguir.

4.3.1 Avaliação do ensino

A USP dispõe de um mecanismo próprio para a avaliação do desempenho em ensino de graduação, a saber, os questionários preenchidos pelos alunos de graduação em que os docentes são individualmente avaliados em cada disciplina ministrada. O questionário possui uma parte que permite a quantificação do desempenho em diversos critérios e outra que é aberta a comentários.

Não há consenso sobre a utilidade ou pertinência deste mecanismo formal de avaliação. Há docentes que aproveitam os resultados desta avaliação para realizar autocrítica e pensar em melhorias na disciplina, enquanto outros entendem que este mecanismo é pouco relevante ou mesmo prejudicial pelas seguintes razões.

Primeiro, por vezes a quantidade de respondentes é muito baixa.

Segundo, nem sempre o questionário é aplicado.

Terceiro, os questionários são preenchidos no final do curso e os resultados só aparecem depois do seu término, sendo que o perfil dos alunos pode variar sensivelmente de um semestre para outro. Devido a estas variações, as escolhas do docente que são pertinentes para uma turma podem não ser pertinentes para outra. Isto pode ser contornado por meio de questionários de avaliação elaborados e aplicados pelo docente no meio do curso, e/ou por meio de uma avaliação qualitativa realizada pelo docente e que depende da sua sensibilidade e capacidade de diagnosticar a turma.

Quarto, a simples existência deste mecanismo de avaliação pode ter efeitos indesejáveis e até mesmo desastrosos, conforme relatado em uma das entrevistas.

> — Aqui nós tivemos uma reitoria que criou um questionário de avaliação dos professores, mas conseguiu fazer isso de um modo que comprometeu completamente a iniciativa. É impressionante, os dirigentes ensandecem. Eram

> envelopes fechados, o funcionário mandava o professor se retirar da classe – foi um absurdo! [...]. Um ritual horroroso.
>
> Veio o poder central e colocou um instrumento na mão dos estudantes, e disse assim: você pode falar o que quiser, você não terá nenhuma responsabilidade sobre o que você falar. [...] A reitoria conseguiu criar um instrumento e colocar na mão dos alunos um instrumento com esse caráter. Ela fez um convite ao que há de pior nos estudantes. Então eles se juntaram para escrever mentiras sobre professores que eles não gostavam, foi um horror. Eu estava na Faculdade de Educação dando aula. Alguns grupos na classe queriam obrigar os colegas a escrever a mesma coisa, aí alguns colegas se revoltavam: "eu não vou escrever o que você está mandando, eu vou escrever o que eu penso!". Aí, pressão em cima desse aluno. Eu vi uma aluna saindo aos prantos da Faculdade de Educação dizendo: "eu nunca mais ponho o pé nesta escola fascista". Você não crê o que aconteceu. Os dirigentes não sacam as consequências do que eles fazem.
>
> Foi tão horrível tudo que se comentou, que retiraram. E aí fizeram o quê? Vamos acabar com o ritual, a gente põe na internet e o aluno vai lá, e faz, como está hoje. Essa experiência foi tão grave que até hoje os alunos de humanas resistem a fazer a avaliação. Por que nós tivemos discussões aqui, entende? Realmente, foi impressionante a experiência. (Prof.ª Viviane, departamento FFLCH-X)

Já no ensino de pós-graduação, não há um mecanismo de avaliação de desempenho análogo ao da graduação. Esta lacuna costuma ser percebida como uma deficiência da avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES. Esta avaliação considera fatores como quantidade, regularidade e ementa das disciplinas oferecidas, mas a opinião dos alunos sobre a qualidade do ensino não tem sido considerada nem pela CAPES nem pelos programas de pós-graduação.

Embora os resultados da avaliação do ensino de graduação possam ser usados individualmente pelos docentes interessados, eles geralmente não são usados para embasar ações institucionais por parte dos departamentos, unidades ou universidade. Isto ajuda a explicar por que o impacto desta avaliação sobre o trabalho dos docentes costuma ser baixo, em comparação com outros sistemas de avaliação.

Vincular a avaliação de desempenho em ensino com políticas de recompensa ao corpo docente é uma ideia bastante contestada. Os seguintes argumentos costumam ser usados: 1) não convém orientar as atividades de ensino unicamente em função da opinião dos alunos, pois não se trata de uma relação entre consumidor e cliente; 2) uma parte das opiniões coletadas pode ser pouco qualificada, pois há alunos que se comprometem pouco com a disciplina; 3) diferentemente da pesquisa, no ensino ainda não há indicadores de desempenho confiáveis.

Recentemente, o compartilhamento e discussão sobre práticas de ensino passaram a ser fomentados pela universidade por meio do Congresso de Graduação da USP, realizado anualmente. No cotidiano dos departamentos em geral, todavia, não há uma discussão regular sobre o assunto, e isto pode ser considerado uma lacuna para elevar a qualidade do ensino.

Apenas em um dos departamentos incluídos na pesquisa de campo os docentes (prof. Daniel e prof.ª Carolina, departamento FEA-X) relataram que, caso a avaliação por parte dos alunos seja negativa, a chefia departamental pode solicitar uma reunião com o docente para discutir como o ensino pode ser melhorado. Segundo os entrevistados, esta prática institucional não os intimida e beneficia a qualidade do ensino. Os entrevistados deste departamento também afirmam que não se sentem intimidados por um sistema de avaliação elaborado e alimentado pelos próprios alunos, em que os docentes são pontuados e os resultados são abertamente divulgados. No referido departamento também se identificou uma iniciativa coletiva e informal, organizada pelos próprios docentes, com vistas a trocar experiências sobre práticas didáticas. Assim, os entrevistados do departamento FEA-X mostram como um mecanismo de avaliação formal pode contribuir para melhorar o ensino, constituindo uma experiência muito distinta daquela narrada por Viviane (FFLCH-X).

O contraste entre os depoimentos ilustra como um mesmo mecanismo de avaliação pode ter destinos radicalmente distintos, tanto positivos quanto negativos, a depender de como ele interage com as formas de pensar, valores e costumes locais, que não podem ser controlados. Se a padronização dos processos costuma ser vista como necessária do ponto de vista da gestão, a realidade mostra que as consequências disto podem ser opostas às pretendidas e até mesmo irreparáveis, colocando em risco, inclusive, a credibilidade da gestão. Portanto, caso se decida pela implementação de mecanismos avaliativos, sugere-se que isto ocorra de forma cautelosa, priorizando o diálogo e consenso. Discussões sobre práticas didáticas, conteúdo curricular e carga de estudo dos alunos parecem ser um caminho menos arriscado para melhorar a qualidade do ensino.

4.4 EXTENSÃO

Em termos de carga horária, a dedicação à extensão costuma ser menor em relação ao ensino e à pesquisa. Porém, é no eixo da extensão que se encontra uma diversidade maior de atividades.

Apenas um dos entrevistados (prof. Ricardo, EP-Y) relatou dedicar mais tempo à extensão do que à pesquisa. Sua atuação na extensão não se relaciona a atividades pagas e é bastante reconhecida. Isto em parte se deve à existência de linhas de financiamento por parte de órgãos públicos para a sua área de atuação.

Atividades de extensão pagas, como cursos e consultorias, são fonte de controvérsia devido ao caráter público da universidade. A questão tem desdobramentos jurídicos e é tensionada pela redução do orçamento público para ciência e ensino superior. Tais atividades passam, então, a serem vistas como forma de atenuar esta dificuldade financeira. Outra fonte de controvérsia é a existência de docentes que, para aumentar a renda, dedicam à extensão uma quantidade de horas acima do permitido pela administração universitária. Desta forma, a aproximação da academia com o setor privado é ora vista como solução, e ora como ameaça à universidade pública. As discussões sobre esta temática ilustram que os docentes enxergam de forma conectada as atividades profissionais e o papel da universidade.

Nos últimos anos, houve um esforço da administração da USP em identificar e regularizar os cursos e atividades de extensão oferecidos pelas diversas unidades, que passaram a ser registrados em sistema online. Por meio de um questionário online, os alunos podem avaliar estes cursos após o seu término e os resultados da avaliação são encaminhados ao docente.

Diversas atividades de extensão pontuais não são registradas neste sistema. É o caso, por exemplo, de palestras, visitas e eventos em parceria com organizações públicas, privadas ou do terceiro setor. O diálogo com o público externo à universidade frequentemente ocorre de forma a enriquecer a experiência dos alunos e a fomentar ideias e questões que se tornam objeto de pesquisa.

Assim como as atividades de ensino, as atividades de extensão podem proporcionar reconhecimento informal por parte de alunos, docentes e membros externos à universidade. Porém, elas pouco contam para a progressão na carreira. Na prática, os mecanismos avaliativos hoje existentes, como a avaliação do estágio probatório, a avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES e a avaliação

dos docentes pela coordenação dos programas dão pouco peso às atividades de extensão. Além disso, as agências que contribuem para financiar atividades acadêmicas destinam apenas uma parcela restrita de seus recursos às atividades e projetos de extensão. Estes fatores ajudam a explicar a percepção recorrente de que este eixo de atuação é pouco valorizado pelas instituições acadêmicas.

4.5 ADMINISTRAÇÃO

Denominamos atividades administrativas aquelas referentes à ocupação de cargos institucionais ou à participação em órgãos colegiados, seja no âmbito do departamento, unidade ou universidade (ex.: chefia ou conselho de departamento; comissões ou conselhos de pesquisa, ensino e cultura e extensão; congregação da unidade etc.).

O compromisso com as instituições costuma ser apontado como a motivação para realizar atividades administrativas. Apesar de não ser reconhecida como uma atividade-fim, como a pesquisa, ensino ou extensão, o engajamento na administração pode ter um papel fundamental para o trabalho docente. Primeiro, porque amplia o conhecimento acerca de como as instituições funcionam, suas regras e o que elas fazem. É uma maneira de ficar a par do que acontece na universidade, e isto inclusive pode facilitar ou potencializar a atuação do docente nos outros eixos (ensino, pesquisa, extensão). Segundo, porque reforça o vínculo do docente com as instituições acadêmicas, de sorte a atenuar uma percepção bastante recorrente que é a falta de apoio institucional ou o isolamento do docente frente às instituições (departamento, unidade e universidade).

Não é raro que a pesquisa seja valorizada em detrimento do ensino e extensão, o que pode se refletir em uma desvalorização das comissões e conselhos de ensino e extensão. Além disso, a sobrecarga de trabalho, a cobrança focada na publicação de artigos e a percepção de que as discussões travadas nos órgãos colegiados consomem muito tempo, mas geram poucos resultados, são fatores que podem desmotivar o docente a realizar atividades administrativas. Estes fatores podem explicar por que a participação do corpo docente em atividades sindicais diminuiu nos últimos anos, conforme comentado em eventos organizados pela Adusp.

4.6 PESQUISA

A pesquisa envolve um amplo leque de atividades, como reuniões formais e informais, participação e organização de congressos científicos, traduções, parcerias com agentes externos à universidade, participação em bancas ou corpos editoriais, coordenação de equipe ou laboratório, revisão de artigo por pares, orientação, planejamento e realização de experimentos, pesquisa de campo, escrita e publicação (ex.: livros, capítulos, artigos de congresso ou periódico). A imprevisibilidade dos processos e resultados científicos não está apenas nos projetos de pesquisa isoladamente, mas também nesta rede complexa de pessoas e instituições envolvidos na pesquisa.

A complexidade e o elevado grau de cooperação e socialização presente nas atividades relacionadas à pesquisa desafiam o estereótipo do pesquisador solitário, bem como uma opinião tornada recorrente na academia, a saber, que os indicadores bibliométricos de artigos de periódico refletem bem a contribuição de um pesquisador. Em avaliações formais e informais, estes indicadores passaram a ocupar lugar de destaque para o julgamento e reconhecimento do trabalho realizado por pesquisadores, revistas, programas de pós-graduação e instituições acadêmicas em geral. Mais recentemente, os indicadores de financiamento (ex.: montante de investimentos recebidos de instituições públicas ou privadas) têm sido cada vez mais usados para mostrar e aferir o desempenho de pesquisadores e programas.

Embora o desempenho em publicação de artigos possa estar positivamente relacionado à realização de outras atividades relacionadas à pesquisa, um pesquisador pode prestar contribuições relevantes ao trabalho de seus pares — logo, à ciência — mesmo tendo um desempenho comparativamente baixo em publicação. Observação análoga vale para o desempenho aferido por indicadores de financiamento. Esta é uma questão relevante pois o baixo desempenho medido é frequentemente interpretado como baixo nível de contribuição ou produtividade científica. Isto, por sua vez, é determinante em decisões de contratação, seleção de projetos e pesquisadores, distribuição de bolsas e recursos e (des)credenciamento de docentes dos programas de pós-graduação, locais onde se concentra a pesquisa no sistema de ciência e ensino superior brasileiros.

A seguir, trataremos de elementos fundamentais para o funcionamento e desenvolvimento da ciência, a saber, os congressos e as revistas científicas.

Mostraremos como alterações nos critérios de avaliação, muito associadas à avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, geraram efeitos distintos e expressivos, tanto positivos quanto negativos, sobre os congressos e revistas. Esta diversidade de efeitos se relaciona com a diversidade de opiniões dos docentes sobre os impactos da avaliação de desempenho nas atividades de pesquisa.

4.6.1 Congressos

Os congressos científicos promovem o contato com o estado da arte na pesquisa, a discussão dos trabalhos em andamento e o surgimento de novas ideias, propostas, soluções e parcerias. Por isso, os entrevistados veem os congressos como fundamentais para o desenvolvimento de suas pesquisas. Estes eventos ainda possibilitam o contato presencial entre pesquisadores de instituições diferentes e fisicamente distantes, ajudando a consolidar vínculos dentro da comunidade acadêmica e a fortalecer um senso de identidade coletiva.

Em função da evolução dos critérios de avaliação de docentes e pós-graduandos, bastante relacionados à avaliação da CAPES, e das distinções entre as áreas de pesquisa, os congressos foram afetados de maneiras diferentes nos últimos anos.

Em alguns casos, a maior cobrança por publicação de artigos no âmbito dos programas de pós-graduação levou a um aumento expressivo de participantes e apresentadores nos congressos, o que por vezes se acompanhou de uma piora na qualidade do evento. Em outros casos, houve tendência oposta de esvaziamento do público. O esvaziamento pode ser explicado por alterações nos critérios de avaliação da CAPES, que tornaram a publicação de artigos de congresso pouco relevantes em relação aos de periódico em certas áreas de pesquisa. A própria contribuição dos pesquisadores na organização de congressos costuma ser ignorada pelos indicadores de desempenho em pesquisa.

Por considerar as alterações nos critérios de avaliação, a sobrecarga de trabalho e a tendência de diminuição do financiamento para custeio de transporte e taxa de inscrição, parte dos pesquisadores se tornou mais seletiva em relação aos congressos escolhidos. Fatores como taxa de inscrição, localização, qualidade das apresentações e dos feedbacks dos participantes e relevância do evento para a área de pesquisa são levados em conta na escolha. O maior grau de seletividade induziu

ao aumento de participantes em alguns em alguns congressos e diminuição em outros. Os entrevistados que se tornaram mais seletivos nesta escolha em geral entendem que isto não prejudicou a qualidade das pesquisas desenvolvidas.

4.6.2 Revistas

A relação entre revistas científicas e avaliação por indicadores pode ser discutida a partir de dois pontos de vista complementares. Um deles é o dos autores que submetem artigos às revistas, e outro é o dos revisores, membros de corpo editorial e editores de revistas. As atividades realizadas por estes últimos agentes são vistas como fonte de aprendizado e forma de contribuir ao desenvolvimento de suas áreas de pesquisa. Estas atividades proporcionam um reconhecimento simbólico proporcional ao reconhecimento das respectivas revistas, mas não é um tipo de atividade que costuma ser valorizado por meio de indicadores de desempenho.

Por pressão da avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, é comum que no interior dos programas se utilize a classificação Qualis ou outros mecanismos classificatórios baseados em indicadores de revistas, como fator de impacto e indexação em bases de dados prestigiadas, a fim de avaliar o desempenho individual de docentes ou pós-graduandos. Deste modo, as revistas com classificação elevada no Qualis passaram a receber um volume muito maior de artigos submetidos, dificultando o trabalho dos revisores e prolongando o tempo de revisão. Já outras, com classificação mais baixa, se tornaram menos atrativas e assim passaram a receber menos artigos. Forma-se, possivelmente, um ciclo vicioso dado que o baixo volume de submissões se associa a um desempenho ruim em termos de indicadores de revista (ex.: fator de impacto, regularidade de publicação das edições), que por sua vez dificulta o financiamento da revista.

A submissão de artigos em volume elevado e qualidade baixa, induzida pela crescente exigência de publicação no interior dos programas, é uma queixa frequente entre os revisores. Alguns comentam que isto poderia ser atenuado por meio de uma maior seletividade por parte dos editores, uma prática que é mais comum em revistas internacionais. Todavia, esta prática provavelmente não resolve o problema de que alguém precisa se deparar com o trabalho exaustivo de filtrar um alto volume de artigos de baixa qualidade. Este problema, juntamente com a pressão por publicação de artigos e o reconhecimento relativamente baixo conferido ao trabalho de revisão,

explicam por que muitos docentes buscam ser seletivos nas revistas em que colaboram como revisores.

No interior das áreas CAPES, dois fatores apontam a dificuldade de estabelecer critérios de avaliação justos para todas as subáreas, o que seria importante para promover a interdisciplinaridade. Primeiro, as subáreas têm metodologias e ritmos de publicação tradicionalmente diferentes; segundo, a classificação Qualis das revistas pode acabar desfavorecendo certos temas e metodologias. Por consequência, pesquisadores de algumas subáreas podem ser desfavorecidos pelas regras de avaliação, o que se traduz em baixo desempenho em publicação, descredenciamento ou dificuldade de credenciamento no programa. Isto ilustra como o sistema de avaliação nem sempre se ajusta aos pesquisadores, resultando em desperdício de habilidades e conhecimentos e num obstáculo à interdisciplinaridade.

Para aumentar as chances de publicação em revistas bem classificadas e de financiamento dos projetos, uma estratégia possível é trabalhar com um conjunto de temas de pesquisa relacionados, formando uma espécie de “guarda-chuva” temático. Outra estratégia é o deslocamento dos pesquisadores para outros programas ou áreas da CAPES, eventualmente com a criação de um novo programa.

4.7 MECANISMOS DE AVALIAÇÃO E GESTÃO

Na pesquisa de campo, notou-se que os sistemas de avaliação também têm sido criados pelas instituições mais próximas dos docentes, como departamentos e programas, com forte uso de indicadores quantitativos. Esta dinâmica local evidencia a penetração dos mecanismos avaliativos no dia a dia da comunidade acadêmica; evidencia, ainda, que a questão da avaliação não se limita a *rankings* que comparam países e universidades, nem à avaliação realizada por órgãos que regulam a pesquisa em escala nacional.

Os mecanismos de avaliação desenvolvidos no interior dos programas e departamentos variam entre as instituições e no tempo, em termos de (des)continuidade, critérios e finalidades. Estas variações decorrem de negociações, interesses, resistências, correlações de força, entendimentos e aprendizados, evidenciando os docentes como agentes ativos no processo de avaliação.

Todavia, em meio à variedade de sistemas de avaliação, alguns geram mais preocupação e ansiedade do que outros. Por exemplo, os rankings universitários,

apesar de muito divulgados e comentados, têm uma relevância simbólica que não se converte em relevância prática muito clara, no sentido de produzir urgências. Eles não costumam ser fonte de ansiedade nem exercem influência significativa na priorização das tarefas dos docentes.

As entrevistas desta pesquisa indicaram que os mecanismos avaliativos com maior relevância prática são, em geral, aqueles que têm consequências claras e diretas para o docente, a saber: avaliação de programas de pós-graduação pela CAPES; avaliação de revistas científicas pela CAPES (classificação Qualis); avaliação de docentes pela coordenação dos programas de pós-graduação; e avaliação de docentes em estágio probatório pela CERT, órgão vinculado à reitoria da universidade. Estes mecanismos de avaliação compartilham três características:

1. O órgão avaliador exerce forte pressão, mas os sujeitos avaliados em geral têm pouco controle sobre este órgão: trata-se da CERT, no caso da avaliação do estágio probatório; e da CAPES, no caso das avaliações no âmbito da pós-graduação;
2. Os docentes no geral percebem que estes mecanismos de avaliação pressionam pelo desempenho individual de forma crescente, com foco na pesquisa e, particularmente, na publicação de artigos em revistas científicas bem classificadas no sistema Qualis; e
3. Há um nexo forte entre resultados da avaliação e decisões de gestão, na medida em que um bom desempenho tende a ser recompensado com consequências positivas, e um desempenho ruim traz consequências negativas.

Assim, os referidos mecanismos avaliativos também funcionam como mecanismos de gestão do trabalho docente, capazes de induzir uma ordem de prioridade entre as várias tarefas existentes.

4.7.1 Avaliação do estágio probatório

A Comissão Especial de Regimes de Trabalho (CERT) é o órgão da reitoria responsável por avaliar o estágio probatório (ou período de experimentação) dos docentes da USP, entre outras atribuições (CERT, [s.d.]).

Em 2014, o recém empossado reitor prof. Marco Antonio Zago indicou os 13 novos membros da comissão avaliadora da CERT, que passou a ser presidida pelo prof. Luiz Nunes de Oliveira até 2017. Nota-se que as entrevistas desta pesquisa de campo ocorreram de 2014 a 2019 e se concentraram em 2015.

Na gestão do prof. Luiz Nunes, a CERT elaborou um roteiro para instruir como os docentes ingressantes deveriam redigir os relatórios bienais do estágio probatório, alterando a prática anterior em que a redação seguia as tradições específicas de cada departamento e unidade. O então presidente da CERT percorreu várias unidades para conversar com a comunidade uspiana e comunicar o roteiro, que também foi disponibilizado na internet e divulgado com apoio dos órgãos de comunicação da universidade.

Quanto aos propósitos das mudanças implementadas, o site da CERT informa:

> Avaliar não é um fim. Idealmente, toda avaliação é parte de um plano e serve para aferir o progresso dos participantes rumo a metas pré-definidas. [...] cada departamento (ou estrutura equivalente, nas unidades que não se dividem em departamentos) possui seu projeto acadêmico, um plano de longo prazo que faz parte da cultura departamental e define as opções de trabalho dos docentes, mesmo que não tenha sido escrito. Em linhas gerais, ele compreende os cursos de graduação e pós-graduação e os programas de pesquisa e de extensão do departamento.
>
> Para que a USP progrida, o projeto acadêmico de cada departamento precisa ser continuamente aprimorado. O aprimoramento depende da participação de todos, e os docentes recém-admitidos, graças a seu entusiasmo e suas novas ideias, têm potencial para dar contribuições especialmente valiosas. O relatório bienal é um instrumento que põe o detentor das ideias e do entusiasmo em comunicação com a comunidade que o abriga, com o objetivo de casar as aptidões do recém-admitido com o projeto acadêmico a que ele está filiado. [...]
>
> Não se esperam [dos docentes] resultados notáveis em todos os ramos, e nem é necessário que cada docente atue em todas as áreas. O docente deve estar atento ao projeto acadêmico do departamento e distribuir seu tempo de forma a conseguir bom desempenho global. Situações excepcionais podem justificar resultados expressivos apenas no ensino [...]. Em condições normais, porém, as Unidades esperam do trabalho em RDIDP bom desempenho no ensino e em ao menos uma das demais atividades fim. [...]
>
> Na avaliação dos primeiros relatórios, a CERT procurará adotar postura formativa e avisar o interessado sempre que as metas parecerem pouco ambiciosas. (CERT, 2015)

Para que a CERT consiga avaliar o desempenho docente de formal global, o roteiro recomenda que o relatório apresente múltiplos indicadores que evidenciem a qualidade do trabalho realizado. São fornecidos vários exemplos de indicadores de

resultados, divididos nas áreas de pesquisa, ensino, extensão, orientação e gestão, cabendo ao docente “escolher os índices que melhor retratam a importância e a robustez dos resultados alcançados” (CERT, 2015).

Os relatórios de avaliação do estágio probatório são entregues a cada 2 anos pelos docentes ingressantes durante seus 6 primeiros anos na universidade. O relatório redigido pelo docente é primeiro avaliado por um parecerista indicado pela chefia de seu departamento, e então é apreciado pelo conselho de departamento e pela congregação (ou pelo conselho técnico administrativo) de sua unidade. Por fim, o relatório é avaliado pela CERT (USP, 2000).

O entrevistado prof. Nelson explica que a CERT releva o período de ajuste atravessado pelo docente ingressante. Assim, o 1º relatório do docente é usualmente aprovado e apenas no 2º ou 3º relatório a comissão avaliadora registra alguma ressalva ou questionamento, caso constate que o desempenho tenha sido insatisfatório ou tenha sido mal relatado. Nota-se que questionamentos ou ressalvas da CERT não significam necessariamente sua reprovação, pois isto implicaria em rebaixamento. Docentes que recebem pareceres negativos podem logo em seguida enviar outro relatório com mais indicadores, para tentar demonstrar seu desempenho.

Se o 3º relatório for questionado pela CERT, esta pode conceder a extensão do estágio probatório em mais 2 anos, caso em que se entrega o 4º relatório.

Se ao final do estágio o desempenho for considerado insatisfatório, ou se qualquer um dos relatórios entregues for reprovado pela CERT, o docente pode ser rebaixado do Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) para o Regime de Turno Parcial (RTP), cuja dedicação se limita a 12 horas semanais e apenas a atividades de ensino, havendo ainda redução salarial de cerca de 80%. No entanto, o prof. Nelson afirma que estes últimos casos são muito raros, por isso é infundado o grande receio com os resultados da avaliação por parte dos docentes em estágio probatório.

A baixa taxa de reprovação foi reafirmada pelo prof. Osvaldo Novais de Oliveira Jr., presidente da CERT na gestão subsequente, que tomou posse em julho de 2017. Segundo ele, “em 2017, a comissão tomou cerca de 2.800 decisões e apenas 3,8% delas não aprovaram o que foi solicitado. Para a não aprovação de relatórios de docentes em estágio probatório — que é o mais grave, pois pode levar ao desligamento de um regime de trabalho, a taxa foi de 1,6%. [...] as taxas de reprovação da comissão são realmente baixas” (JORNAL DA USP, 2018).

4.7.1.1 A polêmica

Em 2015, a polêmica que surgiu em torno da avaliação do estágio probatório girava em torno do aumento expressivo de pareceres da CERT apontando desempenho insatisfatório dos docentes e contrariando pareceres favoráveis de seus respectivos departamentos.

Entre os relatórios finais de estágio probatório de docentes da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, identifica-se um aumento abrupto na quantidade de extensões de prazo do estágio em 2015, justamente quando a reitoria discutia mudanças nos regimes de trabalho dos docentes (RIBEIRO, 2015).

Em reunião com docentes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) em junho de 2015, o então presidente da CERT foi questionado sobre o clima de insegurança gerado. Nos últimos meses de 2014, um número inusitado de docentes em estágio probatório da FFLCH teve seu relatório questionado pela CERT, contrariando pareceres favoráveis emitidos pelos departamentos e assessores externos, bem como posteriores recursos impetrados pelos departamentos. A congregação da unidade solicitou à reitoria e à CERT que estas decisões fossem revertidas a favor dos referidos docentes, de modo a considerar o período experimental ou etapa correspondente satisfatoriamente concluídos (ADUSP, 2015a).

O presidente da CERT respondeu que o objetivo fundamental da avaliação é zelar pela qualidade e não punir, e que parte dos pareceres desfavoráveis por parte do órgão se deve à carência de informações cedidas pelos docentes sobre suas atividades realizadas, sendo portanto problemas de comunicação (ADUSP, 2015b). Ele ainda esclareceu, quanto ao trabalho dos 13 membros da CERT encarregados de analisar os relatórios bienais de todos os docentes em estágio probatório da USP:

> “São 200 processos por reunião, a cada dez ou quinze dias, mas nem todos são relatórios bienais. Os membros da comissão vão um dia antes, dão uma olhada, olham cuidadosamente, anotam suas observações, depois apresentam seu relatório”. Minimizou a tendência da comissão de votar sempre com o relator: “Em muitos e muitos casos o relator muda de ideia”. No entanto, na reunião da FFLCH, admitiu que a quantidade de processos faz com que os pareceres sejam menos “construtivos” do que ele, pessoalmente, gostaria. [...] (ADUSP, 2015b)

Para a Adusp, tratava-se duma postura intimidatória por parte da reitoria, que por meio da CERT reforçava o produtivismo acadêmico entre os novos docentes

(ADUSP, 2015a). Segundo os entrevistados prof. Samuel e prof.ª Laís, possivelmente muitos docentes tiveram seus relatórios questionados pela CERT, mas não se manifestaram em público, por se sentirem constrangidos ou intimidados. A observação é endossada pelo prof. Ciro Teixeira, ex-presidente da Adusp: “Muitas vezes as pessoas não se sentem com o suficiente respaldo para denunciarem o ataque que estão sofrendo” (JC, 2015).

Em julho de 2015, a Adusp constou que docentes de pelo menos 14 unidades tiveram seus relatórios questionados pela CERT, por vezes implicando em prolongamento do estágio probatório. O clima de medo era potencializado pela notícia de um docente ingressante da Escola Politécnica que havia sido rebaixado em regime de trabalho e salário (ADUSP, 2015a). O entrevistado prof. Nelson esclarece que a CERT reverteu este rebaixamento após verificar que a avaliação havia sido incorreta, pois o relatório do docente em questão omitira várias informações importantes. Assim, ele afirma que no período de 2014 a 2017 não houve rebaixamentos.

4.7.1.2 A palavra dos entrevistados

Os docentes entrevistados com cerca de 10 anos ou mais de trabalho na USP costumam notar que a cobrança da CERT na avaliação do estágio probatório vem aumentando notavelmente ao longo dos anos, sendo que o nível de cobrança atual não se compara à de quando entraram na universidade.

A prof.ª Rose (EP-Y), que quando entrevistada havia encerrado o estágio probatório há cerca de 5 anos, relata que todos os seus relatórios bienais foram aprovados pela CERT, mas o órgão sempre solicitava publicar mais artigos em periódicos. O último relatório pediu mais publicações em periódicos internacionais, especificamente. Para ela, as exigências eram crescentes e factíveis, mas na prática demandavam a priorização da pesquisa. Ademais, como não houve observações da CERT sobre atividades de ensino, sua percepção era de que a exigência recaía unicamente sobre a pesquisa. As observações da prof.ª Rose remetem à atuação da CERT num período anterior à da gestão do prof. Luiz Nunes, quando se introduziu o roteiro para elaboração dos relatórios bienais. Porém, depoimentos de outros entrevistados sugerem que a pressão por publicação continuou existindo.

Entrevistados em 2015, os profs. Fernando (EP-X), Samuel e Laís (órgão de representação docente) notaram que, em geral, seus colegas que se dedicam mais à

pesquisa e publicam mais em revistas bem classificadas no Qualis recebiam menos questionamentos por parte da CERT no estágio probatório.

Segundo o entrevistado prof. Nelson, entre os pareceres negativos enviados pela CERT aos docentes em estágio probatório nos anos de 2014 a 2017, em poucos o relatório descrevia apenas as publicações. Nestes casos, os pareceres explicavam que a avaliação havia se restringido a publicações devido à ausência de outras informações. O entrevistado ainda esclarece que via de regra a CERT não se baseia no índice Qualis para avaliar a produção intelectual, e que os pareceres do órgão só se referiam ao índice quando o próprio docente o mencionava no relatório.

Os entrevistados em geral entendem que a existência de um mecanismo de avaliação docente é salutar, e que seria importante que a avaliação continuasse após o estágio probatório. Esta percepção costuma estar baseada no desejo de prestar contas à sociedade e na existência de docentes que, terminado o estágio probatório, abusam da estabilidade do serviço público e se “acomodam”, ou seja, não trabalham com o devido afinco. O dissenso está em como tal avaliação deve ser feita, e se a avaliação do estágio probatório pela CERT está sendo bem conduzida.

Entre os entrevistados, foram identificados dois grupos predominantes de opinião sobre a atuação da CERT no estágio probatório. Estas opiniões não necessariamente se restringem à gestão da CERT sob a gestão do prof. Luiz Nunes.

O primeiro grupo de opiniões é associado a docentes que, no geral, aprovam a atuação da CERT no sentido de aumentar a cobrança no estágio probatório, entendendo que isto contribui para a qualidade da universidade. A cobrança da CERT evita que os docentes ingressantes se “acomodem” e isto ajuda a universidade a ser mais competitiva na atração de recursos e talentos. Alguns percebem que a exigência ainda é baixa e deveria aumentar, para tornar a universidade mais competitiva ou atrativa.

Ainda no âmbito do primeiro grupo de opiniões, por vezes se entende que os docentes insatisfeitos com as exigências impostas se queixam demais ou deveriam procurar outro emprego, pois ninguém é obrigado a permanecer na USP, e todos são livres para trabalhar onde se sentem melhor. Estas opiniões, em particular, concorrem para a individualização dos problemas ou efeitos negativos, que tendem a se intensificar à medida que cresce a cobrança na avaliação.

Opiniões deste primeiro tipo também foram emitidas por alguns docentes que, quando entrevistados, estavam em estágio probatório ou haviam-no concluído há poucos anos.

O segundo grupo de opiniões é associado a docentes que questionam ou mesmo desaprovam a atuação da CERT no estágio probatório. As razões alegadas são variadas: 1) o julgamento da CERT é subjetivo e gera insegurança, pois não está claro o que exatamente leva o órgão a classificar o desempenho como satisfatório ou insatisfatório; 2) a cobrança da CERT parece focada em publicações em revistas científicas, sendo que: a) elas não necessariamente refletem a qualidade e diversidade do trabalho de fato realizado, b) o processo de revisão de artigos pode demorar além do esperado, e c) nos primeiros anos na universidade é necessário dedicar tempo considerável ao planejamento das aulas e elaboração do material didático; 3) conhecimento de colegas em estágio probatório que realizam um bom trabalho, mas que receberam questionamentos ou pareceres negativos; 4) duração excessivamente longa do estágio probatório (seis anos prorrogáveis para oito), sendo que para os servidores públicos federais a duração é de três anos.

A cobrança da CERT é vivenciada com níveis diferentes de ansiedade, o que depende de outros fatores além dos anteriormente mencionados. São exemplos: 1) nível de dificuldade enfrentada para publicar artigos em revistas bem classificadas no índice Qualis, que muitos docentes acreditam ser importante para o parecer da CERT; e 2) questões familiares, como criação de filhos e gravidez. Não é raro que o período do estágio probatório coincida com um momento de constituição de família. Assim, as mulheres em estágio probatório que têm grande receio de pareceres negativos da CERT podem se sentir pressionadas a adiar seus planos pessoais ou familiares. Entretanto, o prof. Nelson afirma que a CERT, por meio das solicitações de licença-maternidade, toma ciência de casos de gravidez e isto sempre é relevado na avaliação do estágio probatório.

Entre os entrevistados, a preocupação em eliminar os docentes que ficam na “zona de conforto” e fazem apenas o mínimo para permanecer no emprego é bastante comum. Todavia, se verifica que a sobrecarga de trabalho é a regra. Por este ponto de vista, a preocupação maior deveria estar no agravamento da sobrecarga de trabalho induzida pela crescente cobrança via avaliação do estágio probatório — e não em usar esta avaliação para eliminar os docentes na “zona de conforto”.

Desgaste, adoecimento e indignação são riscos reais para docentes ingressantes, sobretudo quando veem o rebaixamento de regime de trabalho como ameaça iminente e injusta, que pressiona por mais publicações e constrange a autonomia profissional. Nestes casos, a experiência dos primeiros anos na USP pode ser muito frustrante, dada a dedicação requerida para terem sido aprovados no concurso docente e a expectativa associada à boa imagem institucional da universidade. Portanto, os efeitos negativos da avaliação sobre o trabalho docente podem ser graves, ainda que eventualmente decorrentes de mal-entendidos e dum medo exagerado de rebaixamento de regime de trabalho por decisão da CERT[12].

Este medo pode ser potencializado por fatores que não dependem da CERT, mas que podem contribuir para gerar insegurança e minar a confiança dos docentes na reitoria. Entre estes fatores, estão: 1) a relação usualmente distante entre os docentes e a reitoria, cujo trabalho é em boa parte desconhecido pela comunidade uspiana; e 2) episódios na universidade que afetam o trabalho de servidores, além de refletirem um grande volume de propostas institucionais executadas em curto espaço de tempo.

Entre estes episódios, citam-se: 1) degradação ou terceirização de equipamentos e atividades (ex.: hospital e restaurantes universitários, serviços de limpeza); 2) planos de demissão voluntária para servidores técnico-administrativos (ADUSP, 2016); 3) aumento de contratações de docentes em regime de tempo parcial ou de trabalho temporário (ADUSP, 2017a); 4) proposta de teto de gastos da universidade, cuja aprovação envolveu repressão policial contra a comunidade uspiana na frente da reitoria (ADUSP, 2017b); e 5) proposta de avaliação institucional, que afetaria todos os docentes da USP e gerou uma onda de críticas contrárias, muito associadas ao temor de verticalização da gestão universitária e redução da autonomia profissional (ADUSP, 2018).

É difícil mensurar os efeitos negativos da avaliação do estágio probatório sobre o trabalho docente, assim como também é difícil negar sua existência e gravidade. Além do mais, estes efeitos podem se voltar contra a universidade, pois evidenciam: 1) rompimento da confiança do docente na gestão da universidade, 2) subaproveitamento dos talentos existentes na força de trabalho, e 3) foco excessivo

[12] O prof. Osvaldo Novais de Oliveira Jr., que sucedeu o prof. Luiz Nunes como presidente da CERT em julho de 2017, comenta sobre o temor infundado dos docentes da USP em relação à avaliação do estágio probatório (JORNAL DA USP, 2018).

na publicação em revistas científicas, em detrimento do papel diversificado que a universidade pode desempenhar. Assim, se no plano discursivo os efeitos negativos podem ser minimizados ou individualizados, na prática são graves e acabam sendo compartilhados.

4.7.1.3 Afinal, o que se pode afirmar?

Os dados coletados na pesquisa de campo ilustram diferentes pontos de vista e suas razões, a partir dos quais não é possível defender uma versão definitiva sobre a referida avaliação. Uma análise documental dos relatórios bienais e respectivos pareceres da CERT também seria importante para aprofundar a investigação.

As entrevistas com docentes em estágio probatório se concentraram em 2015, sendo que relevantes mudanças ocorreram posteriormente. Para os docentes admitidos a partir de janeiro de 2017, a duração do estágio probatório foi reduzida de 6 para 3 anos (CERT, [s.d.]; USP, 2016). O prof. Osvaldo Novais, que sucedeu o prof. Luiz Nunes na presidência da CERT, complementa: “Os novos docentes têm que apresentar um relatório após dois anos e, ao final do terceiro ano, uma comissão de três docentes decidirá pela aprovação do relatório final do estágio. Em caso de não aprovação, o recurso será interposto junto à CPA [Comissão Permanente de Avaliação], e não mais à CERT” (JORNAL DA USP, 2018).

Estas e outras mudanças nos procedimentos de avaliação docente se contextualizam em transformações na sistemática de avaliação na universidade, que incluem a avaliação institucional USP. À época da pesquisa de campo, este sistema de avaliação ainda estava sendo implantado e seus efeitos sobre o trabalho dos docentes não eram evidentes.

Apesar das limitações apontadas, os resultados sobre a avaliação do estágio probatório ilustram a importância de investigar os impactos de sistemas avaliativos sob o ponto de vista dos próprios trabalhadores avaliados. Mesmo que a avaliação seja proposta com boas intenções, parte significativa dos seus impactos são de natureza oposta aos planejados e acabam se voltando contra a própria gestão, quer ela admita ou não.

Entre os docentes uspianos, é comum o desejo de implantar um sistema de avaliação justo, construtivo, que preste contas à sociedade e que abranja todo corpo docente. Ao mesmo tempo, parece ser amplamente ignorado que os conhecimentos

acadêmicos atuais não permitem fundamentar esta proposta se os indicadores de desempenho tiverem papel significativo no processo avaliativo.

Diversos pesquisadores que investigam a avaliação do trabalho, e outros que investigam a avaliação do trabalho acadêmico em específico, têm insistido em que os indicadores de desempenho sejam usados no máximo como auxiliares do julgamento qualitativo por pares, proferido por especialistas que conhecem as sutilezas do trabalho avaliado e que por isso podem avaliar o significado dos indicadores (ADLER; EWING; TAYLOR, 2008; DEJOURS, 2008; DORA, 2012; HICKS et al., 2015; LANCET, 2019; MULLER, 2018).

Portanto, é difícil imaginar como um restrito grupo de acadêmicos seja capaz de avaliar um número muito maior de acadêmicos, de forma justa e confiável, e considerando ainda as pressões temporais dum trabalho tipicamente sobrecarregado. Todavia, não raro isto é o que se verifica em órgãos de avaliação no meio acadêmico.

4.7.2 Avaliações na pós-graduação

No âmbito da pós-graduação, três mecanismos de avaliação são lembrados de forma recorrente: as avaliações realizadas pelos programas de pós-graduação, a avaliação de programas pela CAPES e a avaliação de revistas científicas pelas comissões de área da CAPES (classificação Qualis). Estas avaliações são inter-relacionadas e usualmente surgiram de forma imbricada nas falas dos entrevistados.

As avaliações de desempenho realizadas pelos programas de pós-graduação costumam ter as seguintes finalidades: deliberar sobre a distribuição de recursos como bolsas, verbas para tradução de artigos e custeio de passagens para congressos; estipular exigências de publicação para que pós-graduandos possam ingressar no programa e realizar exames de qualificação e defesa; estipular exigências para credenciamento ou recredenciamento dos docentes como orientadores no programa, estando aptos a orientar apenas mestrandos, ou então, mestrandos e doutorandos.

Alguns programas formalizam seus critérios de avaliação, de modo a quantificar a exigência de desempenho. Isto pode facilitar a comparação dos desempenhos individuais, tornar as decisões de credenciamento e descredenciamento mais transparentes e, também, facilitar a gestão do trabalho por parte dos próprios docentes. Nesta espécie de gestão de si, os critérios de (re)credenciamento no

programa servem como metas individuais que modulam o ritmo de trabalho e a escolha de revistas para submissão de artigos.

> “Eu fui aceita esse ano aqui no programa. Eu tinha publicação nível A2, tenho um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, então fui qualificada. Eu sinto uma pressão... Eu tenho agora até um *paper* que está numa revista internacional de fator de impacto alto... Estou assim rezando para sair a publicação, porque se isso sai eu fico sossegada. Se eu quiser continuar no programa, eu tenho que produzir. Realmente aí tem uma pressão grande. [...] A CAPES dá as diretrizes, e cada programa faz a explosão da pontuação, por exemplo: eu tinha que ter 210 pontos por triênio. Para você ter uma ideia, uma revista A2 me dava 70 pontos. Então, como eu tenho três publicações em revistas A2, para a pontuação do triênio eu já estava sossegada. Mas esses critérios mudam. Esse vai valer até o ano que vem.” (Prof.ª Ana, FEA-X, jun. 2015)

A mudança dos critérios avaliativos usados pelos programas ao longo do tempo reflete tanto processos internos, como o aprendizado dos docentes sobre como avaliar ou calcular o desempenho, bem como negociações e embates entre eles; quanto processos externos, como mudanças nos critérios da avaliação CAPES e aumento do desempenho dos demais programas, o que deve ser contextualizado num sistema de avaliação que promove competição entre eles.

Entre os programas que formalizam os critérios para avaliar o desempenho individual, as variações nos critérios se manifestam, por exemplo, no uso de indicadores e indexadores de revistas; numa ponderação das revistas que acentua ou atenua a diferença entre elas; e em regras que desestimulam ou não a cooperação entre docentes do mesmo programa como coautores de artigo. Estas variações ilustram a autonomia dos programas para definir os critérios de avaliação, ao mesmo tempo em que estes são influenciados pelos critérios adotados pela CAPES para avaliar os programas. A influência desta instituição sobre os critérios adotados internamente pelos programas pode ser notada em mudanças como a ponderação das publicações conforme a classificação Qualis das revistas, a desvalorização dos artigos de congresso e a consideração de projetos financiados por empresas privadas ou órgãos estatais de fomento à pesquisa.

O bom desempenho dum programa em publicação de artigos é um critério crucial, embora não suficiente para alcançar uma boa nota na avaliação CAPES. Ademais, as entrevistas apontam que este critério avaliativo é o mais lembrado e cobrado no cotidiano da profissão, sendo fundamental para o (re)credenciamento dos docentes no programa. O desempenho em pesquisa é essencial para o *status*

profissional e a progressão na carreira, e a pós-graduação é um espaço de prestígio na universidade. Desta maneira, o medo de descredenciamento, do ponto de vista individual, e o medo de rebaixamento da nota CAPES do programa, do ponto de vista coletivo, são elementos importantes para compreender a vivência profissional de grande parte dos docentes.

4.7.2.1 Ciclo de aceleração e exclusão na pós-graduação

Nas regras da avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, o número de docentes permanentes do programa consta como denominador em cálculos de produtividade intelectual do programa, e verifica-se também se a produção de artigos está bem distribuída entre os docentes. A nota CAPES de cada programa depende de seu desempenho em comparação com os demais programas da respectiva área, configurando um mecanismo de competição que induz ao aumento paulatino e ilimitado das exigências de desempenho.

Face ao risco permanente de rebaixamento de nota, as coordenações dos programas tendem a elevar continuamente as exigências de produtividade aos membros credenciados e a descredenciar os membros menos produtivos, que podem se sentir ameaçados quando não desejam sair do programa. É neste sentido que se estabelece um ciclo de aceleração e exclusão que pode minar a saúde, o desenvolvimento profissional e o convívio entre os docentes.

Para os docentes credenciados, o trabalho tende a se intensificar e acelerar para que seja possível elevar o desempenho individual e permanecer credenciado no programa. A pressão para aumentar os desempenhos parte não só da coordenação do programa; ela costuma ocorrer num ambiente de forte autocobrança e cobrança mútua entre os docentes, a qual pode se tornar desgastante. Em alguns programas, pode ser frustrante que o aumento dos desempenhos individuais ao longo dos anos não tenha resultado no aumento da nota CAPES. Ademais, mesmo em programas com nota elevada, o alto nível de cobrança pode contribuir para a insatisfação profissional.

Já para os docentes descredenciados e que desejam entrar na pós-graduação, esta tarefa se torna cada vez mais difícil visto que a barreira de entrada aumenta com o tempo. Os seguintes elementos podem se retroalimentar, reforçando um ciclo de exclusão: impossibilidade de orientar pós-graduandos, inexistência de projetos de

pesquisa financiados, não pertencimento a um programa de pós-graduação, baixo desempenho em publicação, falta de vínculos com outros pesquisadores, dificuldade de obter apoio financeiro para participação em congressos, e dificuldade de concorrer em editais de pesquisa.

4.7.2.2 Redução das contribuições individuais a indicadores de desempenho

A preocupação constante com os desempenhos individuais pode ser amplamente compartilhada pelos membros dum programa de pós-graduação, uma vez que se deseja aumentar sua nota CAPES. Esta situação induz a que eles mesmos incorram no risco de avaliar o trabalho de seus colegas de forma simplista, reduzindo a contribuição de cada um a indicadores individuais como quantidade de publicações e citações, indicadores das revistas em que os artigos são publicados, índice h, valor dos financiamentos obtidos etc. Deste modo, aqueles que possuem desempenho comparativamente mais alto tendem a ser vistos, respectivamente, como aqueles que mais colaboram para a melhoria do programa, ao passo que aqueles que possuem desempenho mais baixo tendem a ser vistos como empecilhos.

A pressão para melhorar os indicadores individuais muitas vezes não é acompanhada duma discussão aprofundada sobre como melhorá-los, de sorte que tal tarefa acaba sendo uma responsabilidade predominantemente individual.

Não raro, docentes que desejam se credenciar num programa, mas não conseguem alcançar o desempenho exigido, prestam contribuições significativas à pesquisa. Por exemplo, participam de congressos científicos como autores de artigo, apresentadores ou organizadores; integram bancas; orientam alunos de iniciação científica; colaboram para revistas como revisores; publicam capítulos ou livros etc. Tais atividades, porém, não costumam ser registradas no currículo Lattes, casos em que este fica desatualizado por longos períodos. Possivelmente, estes docentes percebem que estas atividades não têm valor uma vez que a cobrança do programa para (re)credenciamento dos docentes recai essencialmente na publicação de artigos de revista.

4.7.2.3 Posicionamentos individuais ante às exigências de desempenho

A pressão para publicação de artigos é vivenciada de modos bastante diferentes a depender de alguns fatores como os três elencados a seguir.

O primeiro fator é a percepção de dificuldade em atingir o desempenho cobrado pela coordenação do programa. Docentes de um mesmo programa podem perceber níveis de dificuldade bastante distintos, a depender de aspectos como tempo dedicado à pesquisa, número de orientandos, área de pesquisa, nível de colaboração com outros pesquisadores, apoio de colegas e características de personalidade, o que inclui uma predisposição maior ou menor em acelerar o ritmo de trabalho.

O segundo fator é a forma de cobrança, que pode ocorrer por meio de diversas vias, informais ou formais, indiretas ou diretas. São exemplos: cobrança de colegas, chefia departamental, coordenador de área e de programa; reuniões do departamento ou programa; critérios ou indicadores definidos pelo programa para credenciamento dos docentes na pós-graduação.

A reação individual a este ambiente de cobrança também depende da percepção de apoio recebido por parte de colegas e instituições envolvidas, como o departamento e o programa de pós-graduação. A sensação de falta de apoio pode gerar uma sensação de isolamento, abandono ou incapacidade, sobretudo para aqueles que desejam, mas não conseguem cumprir as exigências para se credenciar no programa de pós-graduação. Trata-se dum círculo de prestígio e, simultaneamente, de intensa cobrança e crescente seletividade.

A cobrança por produtividade não ocorre somente de forma vertical partindo de representantes do departamento ou programa, ou de órgãos mais distantes do docente, como a CERT ou a CAPES. Geralmente, há uma autocobrança mesclada com uma rede de cobranças mútuas, que podem ser mais sutis ou mais explícitas. Nesta dinâmica coletiva de pressão por produtividade, os docentes credenciados com desempenho mais baixo em publicação são especialmente pressionados, pois costumam ser vistos por si e seus colegas como aqueles que prejudicam a nota do programa.

A pressão por produtividade ocorre também no sentido do orientador para o orientando e vice-versa, considerando a crescente exigência de publicação de artigos para a qualificação e defesa de mestrados e doutorados. Esta mudança nas regras para a titulação de mestres e doutores ajuda a explicar por que os docentes mais

jovens, na opinião de muitos docentes mais antigos, são mais propensos a aceitar a competitividade no sistema de pós-graduação e a cobrar mais desempenho de seus pares.

O terceiro fator é a percepção dos efeitos dos mecanismos avaliativos da CAPES sobre a ciência e o trabalho docente. Esta percepção costuma transitar entre dois tipos.

No primeiro tipo, entende-se que os efeitos da avaliação dos programas e revistas pelas CAPES têm um saldo positivo, apesar das distorções e efeitos indesejáveis. O efeito prevalente destes mecanismos avaliativos tem sido pressionar os pesquisadores a elevar continuamente a qualidade das pesquisas, dos programas e da formação de pesquisadores. A pressão por publicação em revistas bem classificadas no Qualis induz os pesquisadores a se manterem atualizados com o estado atual da literatura, a aperfeiçoarem os procedimentos metodológicos e a melhorarem a qualidade das publicações. Assim, é salutar que as regras dos programas para credenciamento de docentes na pós-graduação reproduzam a exigência de produtividade da CAPES. Ademais, para sobreviver à crescente competitividade do sistema de pós-graduação, alguns percebem que é cada vez mais necessária a cooperação entre pesquisadores, e não o individualismo.

Os docentes que compartilham do primeiro tipo de percepção costumam acreditar que continuar aumentando as exigências de produtividade é necessário e possível, mesmo quando reconhecem que seu trabalho também está sobrecarregado. Não raro, entendem que a marginalização ou exclusão dos docentes menos produtivos, bem como a insatisfação relacionada ao crescente nível de cobrança, são problemas fundamentalmente individuais. Este entendimento costuma se manifestar nos seguintes argumentos: 1) ninguém é obrigado a permanecer na universidade ou na pós-graduação, isto é, os docentes insatisfeitos são livres para mudar de programa ou emprego; 2) nos países centrais a competição entre os pesquisadores é muito mais acirrada, portanto é possível aumentar o grau de competitividade entre os pesquisadores brasileiros; 3) em todas as áreas do conhecimento existem casos de pesquisadores com indicadores de desempenho bastante elevados, o que demonstra ser possível aumentar o nível de cobrança individual independentemente da área de pesquisa em que se encontram os docentes do programa; 4) analogamente ao argumento anterior, dentro de um mesmo programa há membros com desempenhos

individuais muito acima dos demais, logo é cabível exigir mais desempenho dos menos produtivos.

Já no segundo tipo de percepção, entende-se que os efeitos das avaliações têm um saldo negativo. Enfatiza-se que os critérios avaliativos de revistas e programas são mal fundamentados e prejudiciais à ciência. Entre as críticas frequentemente levantadas, encontram-se: sistema de classificação de revistas (Qualis) que desfavorece a interdisciplinaridade e as revistas nacionais; suspeitas em relação à lisura da classificação de revistas e programas pela CAPES; sistema de avaliação de programas que gera medo constante de rebaixamento de nota, competição exacerbada e aceleração do trabalho.

Ainda de acordo com esta percepção, a atuação da CAPES cria uma situação em que o docente está fundamentalmente preocupado em publicar artigos e sobreviver ao sistema competitivo da pós-graduação, sendo praticamente obrigado a deixar em segundo plano a qualidade e relevância das pesquisas, a qualidade da formação de pesquisadores e demais atividades não diretamente relacionadas à publicação de artigos. A sobrecarga de trabalho dificulta o desenvolvimento de novas frentes e parcerias de pesquisa, cujos frutos, em termos de publicação, só seriam colhidos no longo prazo. O resultado é um ambiente de trabalho de intensa cobrança, desgastante para a saúde e relacionamentos profissionais. O trabalho é acelerado e, ao mesmo tempo, vazio de sentido, pois não se acredita que a pressão por produtividade seja benéfica para a ciência e universidade. Os docentes que compartilham deste segundo tipo de percepção costumam ser mais descrentes quanto à viabilidade de continuar aumentando as exigências de produtividade, em razão dos prejuízos gerados.

Os dois tipos de percepção costumam existir dentro dos programas, com graus distintos de intensidade. Há pouca discordância em que deve haver avaliação das atividades acadêmicas, que os bons profissionais — incluindo aqueles que se dedicam mais ao ensino que à pesquisa — devem ser reconhecidos, e que os mecanismos de avaliação geram distorções ou efeitos indesejáveis. O dissenso está em como avaliar, como valorizar os bons profissionais sem sacrificar a autonomia nem criar incentivos perversos (isto é, que geram efeitos indesejáveis), e se as distorções dos mecanismos de avaliação compensam ou não seus benefícios.

4.7.2.4 Dinâmicas coletivas relacionadas às exigências de desempenho

Os conflitos em relação a como gerir os programas de pós-graduação são latentes. Enquanto alguns defendem o aumento das exigências de produtividade, outros defendem sua redução, podendo haver, dentro dum mesmo programa, forte insatisfação nos dois lados. Tendo em vista os critérios da avaliação CAPES e o medo de rebaixamento da nota CAPES do programa, a pressão para descredenciar os docentes menos produtivos ou transferir orientandos para outros orientadores é desgastante quando ocorre a contragosto dos afetados. Estes casos evidenciam a relação de heteronomia entre os docentes e as regras da avaliação CAPES, apesar de esta se posicionar oficialmente contra a individualização da avaliação e de não interferir diretamente na gestão dos programas.

A heteronomia também pode se manifestar em duas preocupações constantes entre os docentes: elevar os desempenhos individuais, sobretudo aqueles relativos à publicação de artigos, e ficar a par das mudanças na avaliação CAPES, o que pode consumir grande parcela de tempo nas reuniões do programa. Os docentes, porém, em geral não se enxergam como sujeitos responsáveis por propor mudanças profundas nas regras da avaliação CAPES — entende-se que tal tarefa cabe fundamentalmente aos membros desta instituição. Ao invés disso, a preocupação dos docentes com o assunto costuma estar mais voltada para compreender os detalhes dos critérios e cálculos usados na avaliação dos programas. Busca-se, assim, “jogar o jogo” com mais eficiência, isto é, fazer exatamente aquilo que é necessário para melhorar a nota CAPES do programa. Ao mesmo tempo, evitam-se discussões, reflexões e questionamentos mais profundos sobre o processo avaliativo, o que inclusive demandaria um tempo precioso do cotidiano usualmente sobrecarregado dos docentes.

O desejo de aumentar os desempenhos individuais para que a nota CAPES do programa possa aumentar ou não cair pode enfrentar obstáculos diversos. São exemplos: sobrecarga de trabalho; envelhecimento do corpo docente; redução do número de alunos com dedicação integral à pós-graduação; escassez de recursos para variadas atividades, como tradução de textos para o inglês e compra de materiais, equipamentos e passagens para congressos; críticas à excessiva preocupação com a pesquisa, o que coloca em risco a qualidade do ensino; redução da classificação de certas revistas, o que pode prejudicar o desempenho individual

em publicação; e comentários sobre programas que tiveram sua nota reduzida na última avaliação CAPES, mantendo vivo o temor entre os docentes de que o mesmo possa vir a ocorrer em seus respectivos programas.

De algum modo, é necessário enfrentar os obstáculos que podem provocar desânimo e minar o desejo de aumentar o desempenho do programa e de seus membros. Nas reuniões dos programas de pós-graduação, esta situação pode levar ao silenciamento das dificuldades vivenciadas pelos docentes, ainda que elas sejam amplamente compartilhadas. Aqueles que levantam discussões sobre esta questão, ou tentam questionar as regras e princípios da avaliação CAPES com mais profundidade, correm o risco serem vistos por seus colegas como pessoas "resistentes" e lamentosas que não apenas relutam em aceitar a realidade da pós-graduação, como também se tornam obstáculos àqueles que defendem critérios de credenciamento mais exigentes dentro do programa. Pode ocorrer, assim, uma luta constante para que os sentimentos de lamentação e impotência não predominem, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, entre os membros do programa.

Neste mesmo contexto, é pertinente que sejam regularmente comentados exemplos de colegas que apresentam bons indicadores individuais ou que tenham publicado artigos em revistas prestigiadas; ou então, exemplos de programas que melhoraram sua nota CAPES na última avaliação. A rememoração destes casos de sucesso ajuda a manter viva a crença de que, apesar dos obstáculos, elevar os desempenhos individuais e do programa é possível.

O embate entre percepções e opiniões no interior dos programas resulta em situações distintas; por vezes, as negociações resultam numa estratégia coletiva mais bem definida. Parte dos programas busca calcular as exigências para (re)credenciamento dos docentes com base nos resultados da última avaliação CAPES, na projeção de aumento de publicação de artigos dos outros programas da área, e na nota CAPES desejada. Num dos programas estudados, por exemplo, a crítica ao sistema de avaliação da CAPES era bastante contundente e os docentes deliberaram por uma estratégia de manter a nota 4, de modo a evitar ao máximo os prejuízos do "produtivismo acadêmico", mas preservando o curso de doutorado e o prestígio do programa. Noutro programa, a nota tinha passado recentemente de 4 para 5 e era prevalente a opinião de que os membros deveriam continuar se esforçando para elevar o desempenho ruma a notas superiores.

Outro desafio comumente enfrentado pela coordenação dos programas é aumentar o nível de participação de alunos e docentes na gestão do programa. Deseja-se, com isso, que seus membros conheçam melhor as exigências da CAPES e se esforcem mais para melhorar a nota do programa.

O nível de participação dos docentes na gestão do programa é variado. Em casos mais extremos, os coordenadores de programa se queixam de que uma ampla parcela dos docentes credenciados não responde aos e-mails nem comparece às reuniões, de sorte que aqueles se sentem impotentes em melhorar a situação do programa. A baixa participação pode ocorrer por motivos diversos, a saber: o fato de o financiamento dos projetos de pesquisa dos docentes depender fundamentalmente da FAPESP e muito pouco da CAPES; discordância relativa à atuação da CAPES na avaliação de revistas e programas, o que pode incluir desconfiança quanto à lisura e transparência do processo avaliativo; e alta parcela de docentes prestes a se aposentar ou em idade avançada, e que não se interessam pelo assunto. Um dos caminhos apontados para amenizar este problema é realizar mais reuniões abertas aos pós-graduandos.

4.7.3 Avaliações no departamento

A avaliação docente costuma estar mais presente na gestão dos programas de pós-graduação do que na gestão dos departamentos, onde os sistemas de avaliação e o uso de indicadores de desempenho individual são mais raros. Este contraste evidencia que a resistência contra este tipo de avaliação ainda é alta entre os docentes, cuja profissão é caracterizada por um elevado grau de autonomia. Evidencia, também, a importância da CAPES para compreender a disseminação da avaliação por indicadores no interior dos programas.

Na pesquisa de campo, em apenas um dos departamentos abordados havia um sistema de avaliação docente baseado em indicadores de desempenho, a saber, o departamento FEA-X. O assunto será complementado com o caso do departamento de Química Fundamental do Instituto de Química da USP, conforme noticiado pela Revista Fapesp[13]. Em ambos os casos, não há claras evidências de que os critérios

[13] Os comentários aqui apresentados sobre o sistema de avaliação do departamento de Química Fundamental do Instituto de Química da USP se baseiam exclusivamente na reportagem da Revista Fapesp (MARQUES, 2015a).

da avaliação influenciam fortemente as atitudes e decisões dos docentes, razão pela qual os critérios não serão aqui detalhados. Tal poder de influência é mais evidente nas avaliações da pós-graduação e do estágio probatório. Ainda assim, há importantes questões simbólicas associadas ao reconhecimento do trabalho, à percepção de justeza da avaliação e às negociações entre os docentes, que serão tratadas.

Nos departamentos de Química Fundamental e FEA-X, o sistema de avaliação docente atribui a cada um uma pontuação que engloba as várias atividades existentes na profissão. Ao contrário das avaliações no âmbito da pós-graduação, que tendem a priorizar a pesquisa, as referidas avaliações buscam considerar as atividades de pesquisa, ensino, extensão e administração com maior equilíbrio. Os resultados são divulgados apenas internamente e tanto a chefia departamental quanto os docentes podem visualizar ou comparar as pontuações individuais.

No departamento de Química Fundamental, desde que o sistema de avaliação começou a ser elaborado no início da década de 2000, uma tarefa importante da chefia departamental foi conquistar a confiança do corpo docente, no sentido de provar que a avaliação não seria utilizada nem para premiar nem para punir. O marcante episódio da “lista dos improdutivos” da USP em 1988 ajudou a alimentar o temor de que a avaliação realizada pelo departamento pudesse se tornar instrumento de intimidação. Deste modo, os resultados da avaliação são usados apenas para identificar os docentes que apresentam um desempenho muito abaixo dos demais. A chefia departamental busca conversar com eles, compreender as dificuldades enfrentadas e propor ideias para melhorar o desempenho, por exemplo, juntar-se a grupos de pesquisa existentes, evitando o isolamento.

Apesar de a avaliação não resultar em muitos efeitos evidentes, os seguintes benefícios podem ser apontados: reflexão coletiva sobre o trabalho realizado pelos membros do departamento e sobre o que seria um padrão de excelência, e maior visibilidade sobre o que cada um faz de melhor, o que evoca uma questão de reconhecimento. A coleta das informações é realizada com o auxílio duma estagiária que procura cada docente e os estimula a declarar as atividades realizadas. Ela também ajuda a divulgar um boletim mensal do departamento que publica as diversas atividades realizadas por seus docentes.

O dissenso entre os docentes não está em que as informações sejam coletadas, mas sim em como as diferentes atividades e seus indicadores devem ser calculados e ponderados. Assim, as fórmulas e pesos envolvidos nos cálculos de desempenho são fruto de renegociações entre os docentes e mudam ao longo dos anos. Também se critica que comparar os docentes mais velhos com os mais jovens é injusto, pois estes se formaram num ambiente acadêmico mais competitivo e direcionado à pesquisa e publicação, enquanto aqueles privilegiavam o processo de formação dos alunos. Podemos interpretar que a confiança dos docentes em que não haverá punições proporciona uma certa tolerância às críticas contra o sistema de avaliação, de sorte que este continua existindo apesar das fortes críticas e dissensos.

No sistema de avaliação docente do departamento FEA-X, que começou a ser formulado no final da década de 1990, os critérios e cálculos para a pontuação individual também mudam ao longo dos anos. Neste caso, o sistema ainda tem a função de apoiar a chefia departamental em decisões de distribuição de recursos, como custeio de passagens para participação em congressos ou bancas, bolsas estudantis e outros pedidos de auxílio financeiro. Em comparação com o departamento de Química Fundamental, esta função torna os efeitos da avaliação no departamento FEA-X mais concretos. Isto motiva os docentes a alimentar o sistema, mesmo que a adesão seja voluntária e que alguns tenham dificuldade de usar a plataforma online. Ela fica aberta durante um período do ano para os docentes registrarem as atividades realizadas, com base no que se calculam os desempenhos individuais. Na prática, entretanto, a função de orientar a distribuição de recursos pode deixar de existir caso se escasseiem os recursos do departamento, a exemplo do ocorrido em 2015 num contexto de crise econômica.

Embora entre os docentes da FEA-X possa haver opiniões desfavoráveis à existência da avaliação realizada pelo departamento, sobretudo por parte daqueles que apresentam um baixo desempenho medido, também se nota uma cultura bastante favorável a ferramentas de avaliação e gestão. São exemplos: o sistema de avaliação docente operado pelo respectivo programa de pós-graduação; as *surveys* de satisfação, opinião e imagem institucional que os graduandos da FEA respondem em relação à sua unidade (FEA, 2011); o plano de metas e indicadores elaborado pela coordenação da graduação do departamento FEA-X, baseado em reuniões com docentes, funcionários e alunos (GUNKEL, 2014); e a avaliação dos docentes realizada autonomamente pelos graduandos, que atribuem uma pontuação para cada

professor com base em cinco critérios relacionados ao desempenho em ensino (CAVC, 2016). Indagados a respeito, os docentes do departamento FEA-X entrevistados nesta pesquisa relataram não se sentir incomodados com a avaliação feita pelos alunos. A unidade ainda possui uma publicação mensal que ajuda a divulgar as atividades de seus docentes, funcionários e alunos.

4.8 TRABALHO SOBRECARREGADO E INTENSO

O trabalho em casa, finais de semana, férias e feriados foi relatado com frequência pelos entrevistados. Sobretudo na área da pesquisa, há uma cobrança intensa por resultados, conforme ilustrado nos depoimentos a seguir. Assim, o trabalho dos docentes é em geral sobrecarregado e intenso, o que contrasta com uma preocupação recorrente entre eles mesmos, a saber, de que existem docentes improdutivos, que trabalham pouco e fazem mau uso do prestígio da profissão e da estabilidade do serviço público.

> "A pressão vem da coordenação central [da USP, no caso da avaliação do estágio probatório pela CERT], e vem das agências financiadoras. Qual o lugar que mais pressiona pela publicação? A CAPES. Via o meu colegiado de pós, que diz: se você não publicar, você vai ser responsável por baixar a nota do programa, todos os seus colegas serão prejudicados por sua causa. Essa é a grande pressão." (Prof.ª Viviane, FFLCH-X, jul. 2015)

> "Nos comitês de reunião das áreas do departamento, uma área ventila para outra, que está com um dado desempenho de publicação. Isso vira uma cobrança informal." (Prof. Daniel, FEA-X, jun. 2015)

> *"Entrevistador: — E a cobrança pela publicação, acontece de que maneira?*
>
> *Carolina*: — Ah, acho que é tudo. [...] na nossa área [de departamento], a gente sempre comenta um com o outro quando um artigo foi publicado. Vira e mexe a gente faz assim: vamos fazer um *happy hour* pra comemorar os professores X, Y e Z que tiveram artigos publicados nesse mês. Então, indiretamente, informalmente, essa é uma forma de pressionar os demais né [risos]. É uma coisa super informal mas a gente faz questão de valorizar quando fica sabendo que um professor teve o *paper* publicado. Então a gente fala: "parabéns", "acho muito legal" etc., e inspira os outros a fazerem o mesmo.
>
> Além disso [...] a coordenadora [de área] está sempre perguntando: "Como é que estão as publicações?", "Publicou ou não publicou?", "Está fazendo pesquisa?", "Vai submeter?", "Você pretende participar daquele congresso no ano que vem?", "O que você está fazendo pra submeter pra lá?", então ela de

> forma próxima acompanha. Ela não se mete pra caramba, do tipo: “deixa eu ver o que você está fazendo”, não é nada disso, mas assim, sempre que ela pode, eu diria pelo menos uma vez por mês, ela dá uma parada no cafezinho e dá uma perguntada. Então a gente percebe que ela está interessada. Eu acho ótimo, se eu estivesse no lugar dela eu faria a mesma coisa, eu ia querer saber o que os professores estão fazendo.
>
> Eu quero muito fazer parte da pós-graduação. E pra isso eu preciso ter publicação. Então nesse aspecto o coordenador [de pós-graduação] fala: “a gente acha ótimo, seria muito bom se você pudesse participar, mas pra isso você precisa publicar”. A regra é essa. Tem essa pressão de tudo quanto é lado.” (Prof.ª Carolina, FEA-X, jul. 2015)

4.8.1 Fatores indutores

Os seguintes fatores relativos a características, condições e demandas de trabalho podem contribuir para a sobrecarga de trabalho. Primeiro, a sazonalidade: a carga de trabalho é especialmente alta em momentos como fechamento de artigos; semanas que antecedem o depósito de teses e dissertações de orientandos, quando o esforço de orientação é maior; e finais de semestre, quando se concentram correções de provas e trabalhos de alunos. Segundo, a alta quantidade de alunos por turma, que dificulta a condução das aulas e a correção de provas. Terceiro, a crescente exigência de desempenho em pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação. Quarto, as restrições de financiamento da ciência e ensino superior, que podem impactar negativamente a infraestrutura dos prédios e laboratórios, os equipamentos e materiais de trabalho, bem como os projetos e bolsas de pesquisa.

A sobrecarga coloca em risco a saúde, qualidade do trabalho, satisfação profissional e atratividade da carreira acadêmica. Porém, geralmente não se argumenta que o descanso é primordial para o aprendizado, criatividade e meticulosidade exigidos no trabalho dos docentes. Ademais, os sistemas de avaliação de desempenho docente não costumam esclarecer como casos de adoecimento, problemas familiares, gravidez ou maternidade devem ser considerados para avaliar o trabalho realizado em determinado período. Desta forma, a avaliação do estágio probatório pela CERT e a avaliação para (re)credenciamento docente nos programas de pós-graduação podem ter um efeito discriminatório contra mulheres e mães.

Diversos fatores ajudam a explicar por que a sobrecarga de trabalho não costuma ser discutida como problema a ser resolvido pelas instituições acadêmicas, apesar de ser muitas vezes comentada, de modo informal, entre docentes e pós-graduandos.

Tanto o alto grau de autonomia, que é característica tradicional da profissão, quanto a cobrança sobre os desempenhos individuais, estimulada por alguns mecanismos de avaliação docente, concorrem para que os problemas enfrentados no trabalho sejam tratados individualmente ao invés de coletivamente.

Alguns docentes afirmam que a sobrecarga de trabalho é motivada pela paixão à profissão, que pode atenuar a percepção do problema ou mesmo justificá-lo. O prazer na profissão é favorecido pela alta autonomia individual, prestígio social e diversidade de atividades possíveis, no caso dos docentes em regime de tempo integral.

A sobrecarga de trabalho, bem como a exclusão dos docentes menos "produtivos", pode ser vista como uma espécie de sacrifício necessário para que as instituições, como os programas de pós-graduação e a universidade, tenham um bom desempenho nos rankings e sistemas de avaliação. As instituições, assim, mantêm a competitividade na disputa por investimentos e pelos melhores alunos e profissionais, o que acaba beneficiando os próprios docentes.

A carga de trabalho em pesquisa é pressionada mutuamente na relação entre orientador e orientandos. Entre os alunos de graduação e pós-graduação, a autocobrança pelo bom desempenho acadêmico também costuma ser intensa, conforme mostram as recentes discussões sobre saúde mental no meio universitário. Ao longo dos últimos anos, os prazos de defesa de teses e dissertações têm encurtado e os programas têm exigido maior desempenho em publicação dos pós-graduandos. Deste modo, a intensificação do trabalho dos pós-graduandos contribui para a intensificação do trabalho dos docentes orientadores e vice-versa.

Um comentário recorrente entre os docentes mais antigos é que os docentes mais jovens são mais afeitos à lógica do *publish or perish*, cobram desempenho de seus colegas de forma mais direta e têm um ritmo de publicação maior. Isto pode ser explicado pelo vigor da idade, pela experiência como pós-graduandos — sobre os quais a cobrança por publicações também tem aumentado — e por mudanças culturais da sociedade em geral.

4.8.2 Estratégias de enfrentamento

Diversas práticas no trabalho dos docentes podem ser entendidas como estratégias para enfrentar a sobrecarga de trabalho. Elas refletem a necessidade de

otimizar o uso do tempo e de dar conta de tarefas muito distintas, num ambiente de crescente cobrança especialmente sobre o desempenho em pesquisa. Em seu conjunto, estas estratégias apontam para o desenvolvimento duma espécie de gestão de si que combina a autonomia, sendo esta uma característica tradicional da profissão, com o surgimento de novas técnicas de gestão que pressionam pelo aumento do desempenho.

Em geral, os docentes buscam manter uma agenda bastante organizada, reservando horários para realizar tarefas de distintas naturezas ao longo da semana ou mês. As tarefas mais simples são frequentemente deixadas para os finais de semana, enquanto as que exigem maior concentração, como as de pesquisa, costumam ser realizadas em casa onde há menos interrupções.

A preocupação com a avaliação do estágio probatório e com os critérios para (re)credenciamento docente nos programas de pós-graduação pode se refletir na preferência pelas revistas mais bem classificadas e, também, no monitoramento do desempenho individual pelo próprio sujeito. Isto pode implicar em acelerar o ritmo de trabalho para que os critérios de credenciamento sejam atendidos ou, inversamente, em postergar a submissão de artigos quando os critérios já foram atendidos no período de credenciamento vigente.

Os próprios docentes podem estabelecer metas individuais mais exigentes do que aquelas estipuladas pelos respectivos programas, com o intuito de ascender mais rapidamente na carreira. Sistemas online como Scopus, ResearchGate, Mendeley, entre outros, vêm se desenvolvendo no sentido de disponibilizar dados que facilitam a comparação entre os pesquisadores bem como a quantificação e a gestão do próprio desempenho.

Visto que a cobrança em pesquisa se concentra na publicação de artigos, uma estratégia possível para otimizar o tempo é organizar as atividades de pesquisa em torno de *working papers* (artigos em desenvolvimento), propiciando que as sugestões de colegas se focalizem diretamente nos artigos a serem submetidos. Estratégia semelhante é utilizada por parte dos pós-graduandos, dado que alguns programas passaram a permitir a elaboração de teses e dissertações no formato de coletânea de artigos publicados. Estas estratégias de centralização do trabalho de pesquisa em torno dos artigos também são fortemente criticadas, não havendo consenso sobre seus efeitos na qualidade das pesquisas nem na formação de pesquisadores.

Outra estratégia, também controversa e induzida pela sobrecarga de trabalho e pela crescente exigência de publicação de artigos, é a priorização das atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino, extensão e administração. A dificuldade de conciliar ensino e pesquisa é latente, pois se por um lado as atividades de ensino frequentemente ocupam a maior parcela de tempo do trabalho docente, por outro lado o *status* e a progressão na carreira estão fortemente associados ao desempenho em pesquisa. A cobrança por parte de colegas e chefias em geral recai mais fortemente sobre o trabalho de pesquisa; além disso, os efeitos punitivos dos sistemas de avaliação que mais afetam o trabalho docente costumam decorrer do baixo desempenho em pesquisa.

A dificuldade de conciliar ensino e pesquisa no cotidiano da profissão pode se refletir em propostas distintas para a universidade. Por exemplo, alguns defendem que o plano de carreira deve ser reformulado de modo a promover maior valorização dos docentes que têm um desempenho destacado no ensino, sem reduzir o reconhecimento institucional já conferido à pesquisa. Outros entendem que, em nome da crescente competitividade e da boa classificação da universidade nos rankings acadêmicos, a estratégia mais adequada para a USP seria a especialização na pesquisa, tendo como consequência a redução dos esforços em ensino e extensão. Este entendimento por vezes se associa a uma opinião não consensual de que a pesquisa é mais nobre ou mais importante que o ensino. Em casos mais extremados, esta opinião se associa a uma visão pejorativa contra os “docentes de segunda classe”, isto é, que priorizam o ensino à pesquisa.

4.9 RISCO DE ISOLAMENTO

A internacionalização da pesquisa e da universidade pressupõe acadêmicos capazes de se articular com indivíduos e instituições de outros países, e o uso de indicadores individuais de publicação e financiamento coloca em evidência o papel ativo dos pesquisadores na busca por melhores resultados e mais recursos. Paradoxalmente, a situação descrita coexiste com a iminência de isolamento e desolamento que atinge parte significativa dos docentes, pelo menos nalgum momento de suas carreiras.

O risco de isolamento aparece sobretudo em duas situações: no momento de ingresso do docente na universidade e no âmbito da pós-graduação. Não é incomum

que, nos primeiros dias de trabalho na universidade, o docente se veja sem apoio, “abandonado”, tendo que descobrir as regras e processos institucionais por conta própria. Isto está relacionado à inexistência de programas de recepção de novos docentes por parte das instituições envolvidas (departamento, unidade, universidade). A ajuda dos colegas de departamento pode ser fundamental para orientar o docente ingressante e promover sua integração. Passada esta fase inicial, o apoio dos colegas continua sendo essencial para a difusão de informações e para o entendimento de regras, processos e sistemas (por exemplo, os da universidade ou das agências de fomento à pesquisa), especialmente quando não é possível obter o esclarecimento devido por parte do setor administrativo das instituições envolvidas.

> “Não tem assim, tipo um RH como numa empresa, que faz treinamento e mostra manuais, não tinha nada. [...] Nem me falaram de sala, nada. Eu que tive que cavar um lugar pra mim. E aos poucos eu fui me encaixando.” (Profª Ana, FEA-X, jun. 2014)

> “Vou chegar, vou preparar meu curso, vou fazer as coisas, vou dar aula, e não tive orientação nenhuma. Como é a pós, o que eu tenho que fazer, nada. Então você vai fazendo e vai batendo aqui e ali, perguntando para os colegas... Por sorte aqui até que os colegas são bastante colaborativos, isto é fundamental. Porque tem departamentos que os caras têm umas pressões internas e os caras não se ajudam, e aí fico imaginando as pessoas que caem neste caldeirão. Aqui a gente é extremamente colaborativo, a gente ajuda quando alguém não pode dar aula, ou ir lá elaborar provas, a gente está sempre trocando conhecimento, e um ajudando ao outro o tempo inteiro, isso ajuda muito. [...] Eu fico pensando nesses professores que ingressaram a pouco tempo e caíram nesses departamentos em que ninguém está nem aí com ninguém, e aí o cara está completamente desorientado.” (Prof. Fernando, EP-X, jul. 2015)

O isolamento também pode estar associado à dinâmica da pós-graduação, que é um círculo de prestígio e, simultaneamente, de intensa cobrança. Com base numa perspectiva não consensual de universidade pública em que a pesquisa é a atividade prioritária, os docentes que estão fora da pós-graduação podem ser estigmatizados como menos competentes ou menos importantes — podem, assim, se sentir “invisíveis”, menosprezados ou mal reconhecidos pelo trabalho realizado.

Sendo o isolamento um vetor de desmotivação e insatisfação profissional, o problema pode significar, para as instituições envolvidas, um mal aproveitamento das capacidades e habilidades do corpo docente em prol duma universidade multifuncional, justamente quando as restrições financeiras pressionam pelo uso eficiente dos recursos disponíveis. Do ponto de vista da subjetividade, o processo de

isolamento pode levar a um distanciamento do docente em relação a seus colegas e instituições, contribuindo para uma frágil identificação do sujeito com seu trabalho.

O risco de isolamento pode estar associado a diferentes fatores, como características pessoais e coletivas, elevada autonomia profissional, narrativas e práticas de gestão. Sobretudo no âmbito da pesquisa, a avaliação individual, a pressão por publicação e a marginalização dos docentes menos produtivos (de acordo com os indicadores adotados) podem gerar a percepção de que a cobrança por resultados ocorre sem um apoio na mesma proporção. O discurso de meritocracia e a fixação no desempenho do programa de pós-graduação frequentemente pressionam para a exclusão os docentes menos produtivos, enquanto pouco se discute como promover a integração, o desenvolvimento profissional e o aproveitamento do potencial da força de trabalho já existente. Além disso, a elevada autonomia profissional pode contribuir para a individualização dos problemas vivenciados no trabalho, de sorte que não se discutem os fatores coletivos e organizacionais imbricados no risco de isolamento.

5 DISCUSSÃO

A presente pesquisa buscou investigar a relação entre avaliação por indicadores de desempenho e o trabalho de docentes universitários. As questões de pesquisa se destinam a identificar: os efeitos da avaliação por indicadores sobre as atividades profissionais; os posicionamentos dos docentes sobre este tipo de avaliação; e os fatores relacionados ao trabalho imbricados no impasse da avaliação, a saber, como aprimorar os mecanismos de avaliação, de modo a considerar tanto seus potenciais benefícios quanto seus potenciais malefícios, que não devem ser negligenciados. Elencamos os principais achados desta pesquisa, não em ordem de relevância, mas didática:

1. Os mecanismos de avaliação de desempenho que geram mais preocupação entre os docentes entrevistados são, em geral, aqueles cujos resultados são fortemente vinculados a decisões de gestão de pessoas e recursos. A existência deste vínculo:
    a. É fonte de controvérsia entre os docentes; e
    b. Induz à priorização de determinadas tarefas no cotidiano docente e representa a avaliação como instrumento central para a gestão;
2. Os efeitos das avalições de desempenho sobre o trabalho são variados e ambivalentes, o que propicia interpretações e posicionamentos divergentes dos docentes a respeito de como realizar uma avaliação justa, quais critérios adotar e qual o nível de cobrança desejável;
    a. É praticamente consensual que devam existir mecanismos de avaliação para fins de transparência e prestação de contas à sociedade. A divergência se dá em como estes mecanismos devem ser, de modo a promover uma avaliação justa e que não viole a autonomia profissional;
    b. Também é praticamente consensual que os mecanismos de avaliação de desempenho tenham efeitos positivos e negativos sobre trabalho acadêmico; a divergência está em perceber se os efeitos positivos compensam ou não os negativos, e se estes são toleráveis ou não. Estas questões são determinantes para o posicionamento de

cada docente em relação aos mecanismos de avaliação de desempenho;

c. Cabe distinguir dois tipos de insatisfação bastante comuns e relacionados aos mecanismos de avaliação de desempenho: trata-se de perceber que as cobranças por produtividade estão altas demais, ou de modo contrário, que estão baixas demais. A coexistência destes pontos de vista diametralmente opostos dificulta o consenso em relação ao nível de cobrança desejável; e
d. Os argumentos em defesa dos instrumentos de avaliação e gestão são ancorados em ideias de qualidade, eficiência e internacionalização, que se verificam na prática, mas não de forma absoluta. É comum encontrar justamente o oposto, isto é, os instrumentos de avaliação como barreiras à qualidade e eficiência, e como indutores de isolamento dos docentes;

3. Há pontos de consonância e dissonância entre, por um lado, as características do trabalho acadêmico, e por outro, as características da avaliação de desempenho por indicadores;
4. O efeito punitivo de certos mecanismos de avaliação gera medo e propicia a formação de estratégias de defesa psíquica. Estas concorrem para que os docentes: não esmoreçam frente às crescentes cobranças de produtividade; naturalizem o sofrimento patogênico em si e/ou nos colegas de trabalho; e evitem discussões profundas sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho, que incluem as consequências dos mecanismos de avaliação.

Por caminhos distintos, os pontos elencados também contribuem para o impasse em torno dos mecanismos de avaliação de desempenho. Abordaremos cada um deles na sequência.

5.1 VÍNCULO ENTRE AVALIAÇÃO E GESTÃO

A literatura sobre avaliação do trabalho acadêmico tem se focado nos mecanismos avaliativos usados para fins de gestão — no caso brasileiro, isto se reflete no destaque atribuído à CAPES como órgão que avalia e regula a pesquisa

brasileira. Nesta pesquisa de campo, o recorte da investigação não se limitou totalmente às avaliações no âmbito da pós-graduação. Isto propiciou perceber que o vínculo da avaliação de desempenho com a gestão é um parâmetro crucial para compreender e discutir os mecanismos de avaliação do trabalho.

Em geral, as avaliações tidas como mais preocupantes e capazes de induzir uma priorização de tarefas são, justamente, aquelas que possuem um vínculo claro entre avaliação e gestão. Até o momento, estas avaliações têm induzido à priorização da pesquisa, em particular a publicação de artigos em revistas bem classificadas no índice Qualis.

Notamos ainda que fora da esfera da pós-graduação (ex.: no âmbito dos departamentos, unidades e universidade), em geral os mecanismos de avaliação de desempenho têm avançado mais lentamente e são ainda pouco significativos, no que tange à capacidade de modular o exercício da profissão e induzir à priorização de determinadas tarefas. A exceção mais notável é a avaliação do estágio probatório pela USP, e em menor grau, os mecanismos de avaliação docente existentes em poucos departamentos. Entre os docentes ingressantes desta universidade, o receio contra a avaliação do estágio probatório, apesar de não unânime, é expressivo. Entre as universidades públicas brasileiras, este fenômeno relativo à avaliação do estágio probatório é possivelmente uma particularidade da instituição aqui investigada, já que ele não tem sido explorado na literatura nacional.

Quanto ao vínculo entre avaliação de desempenho e gestão, encontramos principalmente dois tipos de posicionamento entre os docentes. Por um lado, este vínculo é visto como necessário para assegurar que a avaliação não se torne uma ferramenta inócua, e sim, um vetor de transformação desejável. Por outro lado, é questionado, temido e/ou repudiado em razão dos critérios adotados (ou a adotar), da restrição da autonomia profissional e das consequências diretas ou indiretas que podem prejudicar aqueles que forem mal avaliados. Estes aspectos negativos levam alguns docentes a interpretar a avaliação de desempenho como sendo, essencialmente, uma ferramenta de punição, premiação e controle que viola a autonomia profissional. Esta interpretação também é sustentada por Sguissardi (2006) ao comentar sobre o papel da CAPES na avaliação e regulação da pós-graduação brasileira.

Ao mesmo tempo em que apontamos para a importância do vínculo entre avaliação de desempenho e gestão, alertamos que a inexistência deste vínculo não

significa, necessariamente, que a avaliação será inócua. Com base na avaliação de desempenho do ensino baseada em questionários preenchidos por alunos, notamos que os mecanismos de avaliação podem, em casos extremos — mas que não devem ser ignorados —, ser usados como instrumentos de intimidação, rendendo consequências graves para docentes, discentes e instituições envolvidas. Este fato aponta para a necessidade de tratar a implantação de mecanismos de avaliação com cautela e consentimento dos envolvidos. Não encontramos, na literatura, caso semelhante referente à avaliação do ensino em universidade pública.

5.2 EFEITOS E POSICIONAMENTOS VARIADOS

Tanto os efeitos positivos quanto os negativos da avaliação de desempenho sobre o trabalho acadêmico registrados na literatura foram, em alguma medida, encontrados no estudo de campo. Porém, também encontramos alguns efeitos ainda pouco ou não explorados pela literatura.

No rol dos efeitos positivos, adicionamos que as crescentes exigências de publicação despertam, em alguns docentes, uma necessidade de aumentar o nível de cooperação com seus pares, para que as pesquisas ganhem em ritmo e novidade científica. No entanto, as mesmas exigências crescentes em publicação surtem o efeito inverso em outros docentes, pois sob pressão temporal, não conseguem dedicar tempo adequado para o fortalecimento de parcerias de pesquisa. São parcerias que, eventualmente, exigem um esforço de diálogo interdisciplinar e cujos resultados, em termos de publicação, podem demorar mais para surgir, o que é desencorajador quando o docente se percebe no limiar das exigências de produtividade científica.

No rol dos efeitos negativos, acrescentamos que além da desvalorização do ensino, a qual já tem sido explorada pela literatura (BORSOI, 2012; HARLEY, 2002; LECLERC; BOURASSA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009), a desvalorização da extensão universitária e das atividades administrativas (isto é, exercício de cargos administrativos e participação em órgãos colegiados ou sindicais) também pode gerar implicações graves para docentes e instituições envolvidas.

Salientamos o papel essencial das atividades de administração e extensão para enriquecer o sentido do trabalho, fortalecer a identificação dos docentes com seus pares e instituições, bem como aumentar a interação dos docentes com sujeitos dentro e fora da academia. As referidas atividades concorrem para evitar duas formas

de isolamento: o dos docentes, no interior de suas instituições, e destas próprias instituições, no interior da sociedade. Todavia, os benefícios mencionados deixam de ser gerados na medida em que os mecanismos de avaliação e gestão, na prática, induzem à priorização da pesquisa e à desvalorização das demais atividades.

As iniciativas de internacionalização, apesar de contribuírem para tornar os pesquisadores mais conectados globalmente, não beneficiam diretamente a todos eles e nem necessariamente os tornam mais conectados com seu entorno social. Observamos, assim, a coexistência paradoxal da internacionalização com o isolamento, tanto dos docentes quanto de suas instituições

Outro achado que convém destacar se refere à proporção entre críticas favoráveis e desfavoráveis aos efeitos da avaliação de desempenho sobre o trabalho acadêmico. Seja em âmbito nacional ou internacional, a literatura sobre o impacto deste tipo de avaliação sobre trabalho acadêmico tem discutido e refletido muito mais sobre os impactos negativos, e não os positivos. Caberia então perguntar: a forma como a literatura tem abordado os impactos da avaliação de desempenho corresponde ao posicionamento da comunidade acadêmica dum modo geral?

A *survey* de Sandra Harley (2002), respondida por acadêmicos de universidades britânicas, mostra predomínio quantitativo de julgamentos negativos sobre os positivos em relação aos impactos do sistema nacional de avaliação da pesquisa sobre o trabalho acadêmico. Entretanto apontamos que, naquela *survey*, os julgamentos positivos também são numericamente expressivos. Na pesquisa de campo desta tese, sem ser possível proceder com uma análise quantitativa, notamos que entre os docentes entrevistados tanto os julgamentos positivos quanto os negativos sobre mecanismos de avaliação de desempenho estiveram bastante presentes. Apenas a *survey* de Harley (2002) e esta pesquisa de campo não permitem dar uma resposta definitiva para a pergunta lançada, mas parecem apontar para a existência da seguinte lacuna na literatura: as opiniões de acadêmicos favoráveis aos mecanismos de avaliação de desempenho poderiam ser mais investigadas.

Assim, julgamos oportuno tecer hipóteses sobre a referida discrepância entre literatura e pesquisa campo quanto à percepção dos impactos da avaliação de desempenho. Notamos que em ambos os casos os efeitos positivos da avaliação de desempenho estão centrados em argumentos associados a discursos institucionais já bem estabelecidos, isto é, a avaliação como indutor de qualidade, competitividade, eficiência e prestação de contas. E, supostamente, o fato de já estarem bem

estabelecidos não favorece a publicação de pesquisas com foco nos efeitos favoráveis, pois apesar de estes serem relevantes, a seu respeito tem havido poucas novidades a explorar. Já os efeitos negativos variam de acordo com as instituições e áreas do conhecimento, têm sido desvelados aos poucos, e são vez mais debatidos ao longo das últimas décadas. Estes fatores contribuem para explicar que as publicações sobre o tema tenham tido um foco maior nos efeitos negativos e não nos positivos.

Adicionalmente, algumas particularidades da USP podem ter contribuído para que os dados coletados na pesquisa de campo mostrassem um apoio expressivo aos mecanismos de avaliação para fins de gestão. Podemos citar: o episódio da “lista dos improdutivos” da USP em 1988 (CHIARAMONTE; HEY, 2018; SCHMIDT, 2011), a importância histórica desta universidade para a pesquisa brasileira — posição de destaque agora muito discutida em torno de rankings, e que boa parte da comunidade uspiana se preocupa em conservar —, e a parcela significativa do orçamento público que, direta ou indiretamente, beneficia esta universidade. Estes mesmos fatores ajudam a explicar que haja praticamente um consenso em relação a que deva existir transparência e prestação de contas à sociedade, e que para tanto, mecanismos de avaliação são bem-vindos e necessários. O dissenso se dá em relação a *como* realizar a avaliação de forma justa e sem violar a autonomia profissional.

Constatamos, ainda, dois tipos de insatisfação antagônicos e diretamente relacionados às exigências de produtividade. Sua coexistência no corpo docente parece contribuir significativamente para o impasse relativo à avaliação. O primeiro tipo, já bem abordado na literatura, se associa a queixas contra a sobrecarga de trabalho e a cobrança exagerada por produtividade científica, que atentam contra a qualidade, reconhecimento e sentido do trabalho. Por este ponto de vista, exigir níveis de produtividade ainda maiores pode ser interpretado como uma falta de reconhecimento do sacrifício que já está sendo realizado, daí o posicionamento não raro hostil frente à criação de novos mecanismos de avaliação docente e ao enrijecimento dos mecanismos já existentes.

Já o segundo tipo de insatisfação tem sido menos comentado na literatura. A queixa, neste caso, se dá por perceber que o nível de cobrança por produtividade científica exigido pelas instituições (ex.: programa de pós-graduação, departamento, universidade) está aquém do desejável, o que implica em instituições menos

prestigiadas e reconhecidas, e também menos e competitivas na disputa por mais prestígio e recursos. Notamos que também neste caso a questão do reconhecimento é fundamental, mas ela aparece de forma distinta em relação ao primeiro tipo de insatisfação. Pois, no segundo tipo, o problema do reconhecimento seria melhor encaminhado com o aumento, e não com a diminuição, das exigências de produtividade, a fim de que as instituições e seus docentes se tornem mais prestigiados e capazes de captar recursos.

A coexistência dos dois tipos de insatisfação não é rara e pode ocorrer, inclusive, no interior de departamentos ou programas de pós-graduação, dificultando tanto as discussões sobre o nível desejável de cobrança por produtividade quanto a convivência entre colegas dum modo geral. Pois, aquilo que seria solução para alguns docentes (i.e., elevar ou reduzir as exigências de produtividade), também representa ameaça frontal às perspectivas de reconhecimento e desenvolvimento profissional de outros. Do ponto de vista da psicodinâmica do trabalho, cabe notar que nestas discussões a questão do reconhecimento está muito presente, e que ela é fundamental para a constituição da identidade e do senso de pertencimento ao coletivo e às instituições.

Há ainda outras fontes de insatisfação, como a precariedade de instalações, equipamentos e materiais, que afeta mais alguns departamentos e unidades do que outros; e a possibilidade de ser melhor remunerado em outras organizações (ex.: empresas do setor privado, outras instituições de ensino ou pesquisa, seja no país ou no exterior), o que também varia entre as áreas do conhecimento. A diversidade de fontes de insatisfação observada na pesquisa de campo corrobora com a variedade de motivos de exoneração pedidos por docentes da USP (PINHO, 2020), e também com pesquisas que abordaram as condições de trabalho de docentes de universidades públicas brasileiras (BORSOI, 2012; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; ZANIN; FREITAS; KÜNZLE, 2012).

Ressalvamos que, embora a insatisfação no trabalho esteja bastante presente, a situação entre os docentes é heterogênea. Assim, conforme também foi verificado em outras pesquisas, reconhecemos a existência de docentes para os quais o trabalho acadêmico é, sobretudo, fonte de satisfação, realização, prazer, reconhecimento e sentido (DRESSEL; LANGREITER, 2008; GORNALL; SALISBURY, 2012). Além disso, a relação entre satisfação e insatisfação no trabalho pode ser dinâmica, paradoxal e ambivalente. A nossa intenção, portanto, não é identificar

“satisfeitos” ou “insatisfeitos” no trabalho, e sim compreender a dinâmica de satisfação e insatisfação tal como verbalizada pelos docentes, a partir do que podemos investigar questões como prazer, sofrimento e reconhecimento no trabalho que interessam à psicodinâmica do trabalho.

A pesquisa de campo permitiu, ainda, precisar a seguinte situação: é praticamente consensual que tanto os efeitos positivos quanto os negativos sejam, em algum grau, reconhecidos pelos docentes. A divergência está, especificamente, em interpretar se os efeitos positivos compensam ou não os negativos, e se os efeitos negativos (“distorções”) dos mecanismos de avaliação por indicadores são toleráveis ou não.

Notamos, porém, que não tem havido uma tentativa organizada de aproximação da comunidade acadêmica com os diferentes setores da sociedade para levar este empreendimento adiante, ou seja, desenvolver mecanismos de avaliação que promovam prestação de contas à sociedade sem ameaçar a autonomia profissional. Neste aspecto, a USP não parece ser exclusividade entre as universidades públicas brasileiras.

Vale lembrar que, junto com a disseminação dos métodos de gestão quantitativos no setor público, também se disseminou um falso pressuposto. A saber, que para bem comunicar o trabalho e a importância das instituições públicas à sociedade, bastaria pressionar os servidores públicos a atingir determinados resultados e divulgá-los à sociedade. Este pressuposto tem se disseminado nas instituições públicas de países diversos e não se limita àquelas de natureza acadêmica (POLLITT; CHAMBERS, 2013).

5.3 ENTRE A AVALIAÇÃO POR INDICADORES E O TRABALHO ACADÊMICO

Uma forma de analisar a relação entre a avaliação por indicadores e o trabalho acadêmico é pensar nos pontos de consonância e dissonância entre estes dois elementos. Noutras palavras, trata-se de pensar quais características da profissão favorecem, e quais desfavorecem, a avaliação e gestão por indicadores. A partir desta chave de análise, notamos que se por um lado os pontos de consonância propiciam a defesa e o fortalecimento dos sistemas de avaliação e gestão por indicadores por parte dos acadêmicos, por outro lado os pontos de dissonância tendem a gerar

insatisfação e rejeição contra estes mesmos sistemas. Assim, propomos a análise dos pontos de consonância e dissonância como uma forma complementar de compreender o impasse em torno dos mecanismos de avaliação de desempenho acadêmico.

5.3.1 Aspectos consonantes

Entre os pontos de consonância, podemos citar: 1) a preferência de grande parte dos pesquisadores por métodos quantitativos; 2) a valorização do mérito acadêmico; e 3) a ideia de ciência como projeto universal. Comentaremos estes pontos a seguir.

As métricas de desempenho científico têm aumentado em disponibilidade e sofisticação, o que potencializou seu uso como instrumento de avaliação do trabalho acadêmico sobretudo em áreas de pesquisa onde predominam os métodos quantitativos. Nestas áreas, não é raro que manifestações da subjetividade sejam percebidas como informações não confiáveis, distúrbios ou obstáculos à percepção da verdade, a qual somente poderia ser acessada via informações objetivas e mensuráveis (GUYON, 2014). Isto induziria a crer que a avaliação centrada em indicadores quantitativos seria essencialmente justa, objetiva e capaz de evitar distorções provocadas pelas expressões de subjetividade, como os interesses pessoais dos avaliadores.

Considerações acerca da importância de reconhecer o mérito acadêmico de pesquisas e pesquisadores podem ser entendidas como um elemento tradicional da cultura acadêmica. Assim, é possível a valorização do mérito acadêmico tenha ajudado a propulsionar o avanço dos mecanismos de avaliação e gestão de desempenho, pois é por meio destes que muitos acadêmicos vislumbram a oportunidade de promover a meritocracia dentro da ciência. A valorização da meritocracia, por sua vez, também pode ser entendida como traço cultural das sociedades contemporâneas.

Por fim, as iniciativas direcionadas à internacionalização da pesquisa, das instituições acadêmicas e das redes de pesquisadores, muito ligadas ao novo ideal de excelência acadêmica, podem consonar com a antiga ideia de ciência como projeto universal e global. Neste contexto, a existência de indicadores sobre o desempenho de instituições e pesquisadores de vários países favorecem que os próprios

acadêmicos realizem comparações entre si e em escala global. Porém, conforme criticam bibliometristas, tais comparações são frequentemente descabidas dado que desconsideram particularidades de campos de pesquisa, instituições e países (HICKS, 2004; VAN NOORDEN, 2010).

5.3.2 Aspectos dissonantes

Quanto aos pontos de dissonância entre as características do trabalho acadêmico e a avaliação de desempenho na academia, podemos citar: 1) a autonomia profissional; 2) valores como rigor, criatividade, reflexividade e pensamento crítico; 3) a diversidade de tarefas no cotidiano docente; 4) a elevada especialização; e 5) a preocupação com a fundamentação cientifica nas ações humanas. Estes pontos serão comentados a seguir.

A rejeição contra certos mecanismos de avaliação e gestão acadêmica, vistos como autoritários e punitivos por parte dos docentes, se contextualiza numa profissão caracterizada por uma tradição de elevada autonomia profissional. A influência dos critérios de avaliação de desempenho na priorização das tarefas e na escolha de revistas, temas e metodologias de pesquisa pode ser entendida como contrária à autonomia profissional e também à serendipidade na ciência. Assim, o intento de estimular inovação através da implementação de mecanismos gerenciais não se verifica na realidade de muitos docentes, para quem tais mecanismos mais impedem do favorecem a inovação no campo profissional. A questão, para estes docentes, é mais “sobreviver” às crescentes exigências de produtividade do que “inovar” de fato, o que retrata a autonomia profissional e a liberdade intelectual comprometidas em razão de escolhas de organização do trabalho.

O aumento das exigências de desempenho tende a elevar a pressão temporal, reduzindo as possibilidades de exercer a profissão acadêmica de acordo com os valores e ideais que a fundamentam, como rigor, criatividade, reflexividade e pensamento crítico. As crescentes exigências proporcionadas pelos mecanismos de gestão de desempenho podem, assim, contribuir para a insatisfação quanto ao significado e à qualidade do trabalho realizado. Pela perspectiva da psicodinâmica do trabalho, destacamos como este aspecto imaterial, que é a possibilidade de exercer um ofício em conformidade com os valores pessoais e profissionais, impacta a percepção do sujeito acerca do significado e da qualidade do seu próprio trabalho.

Num segundo momento, a percepção sobre o trabalho realizado por si afeta a percepção do sujeito sobre o valor de si mesmo; afeta, portanto, sua identidade. Assim, notamos como a impossibilidade de trabalhar em conformidade com certos valores pode levar ao sofrimento ético, entendido por Dejours (2007a, p. 72) como aquele que decorre da traição dos valores, crenças e convicções pessoais.

Apesar de terem aumentado em disponibilidade e sofisticação, as métricas de desempenho acadêmico mais usadas ainda são relativas a um escopo muito limitado das diversas atividades que contribuem para o bom funcionamento da ciência. A limitação do escopo dos indicadores mais usados é ainda mais evidente quando se considera o espectro de atividades que envolve o ensino, a extensão e a administração no âmbito da universidade. Uma hipótese para a manutenção desta incoerência é que, apesar de não consensual, é bastante presente a crença de que a pesquisa é a atividade mais nobre e importante da universidade.

A existência de pesquisadores de múltiplas especializações num mesmo departamento ou programa de pós-graduação é comum, e isto representa um desafio para a definição de critérios comuns para credenciamento docente nos programas. Frequentemente, os docentes não conhecem a fundo o trabalho de seus colegas no departamento nem vivem “na pele” os desafios específicos de outras especialidades, que podem incluir diferenças significativas no ritmo de publicação de artigos. Por consequência, uma avaliação por pares, qualitativa, se torna difícil e não pode ser usada para complementar a avaliação por indicadores, prática que poderia contribuir para uma avaliação individual mais justa. Adicionalmente, entre os docentes dum mesmo departamento, não raro se verificam situações muito discrepantes em termos de dificuldades enfrentadas e fora de seu controle direto, ex.: possibilidade de acesso a recursos de pesquisa privados e carga horária demandada pelas atividades de ensino. Estas discrepâncias dificultam a compreensão e justa comparação dos desempenhos individuais para que se chegue a um consenso sobre os critérios de credenciamento docente nos programas.

Ressalvamos que, no âmbito dos programas, a avaliação por pares poderia em tese ser realizada mediante o parecer de um ou mais membros externos, o que todavia implicaria num aumento considerável e indesejável de carga de trabalho para a avaliação. Além do mais, conforme observa Vaz (2013), a avaliação por indicadores prescinde de autoria e assim reduz as implicações decorrentes duma situação bastante desagradável, i.e., avaliar negativamente o trabalho de docentes pouco

“produtivos” e com os quais se convive. A escolha pela avaliação por indicadores, todavia, não livra totalmente os docentes de conflitos gerados pela avaliação, em especial aquela para credenciamento docente.

Por fim, é particularmente contraditório que o mau uso da avaliação por indicadores, i.e., seu uso sem fundamentação científica, tenha se disseminado globalmente e esteja tão presente no cotidiano da academia. A constante preocupação com a fundamentação científica é uma marca da ética acadêmica que também se manifesta no posicionamento de pesquisadores frente a decisões de governo e políticas públicas, frequentemente criticadas por carecerem de bases científicas e/ou por contrariarem a opinião de especialistas do campo acadêmico.

Todavia, quando se trata de políticas de avaliação e financiamento da ciência formuladas e aceitas pelos próprios acadêmicos, o mau uso de indicadores revela uma espécie de clivagem da ética acadêmica. Ou seja, somente é possível explicar que os acadêmicos tolerem o mau uso de indicadores mediante uma suspensão da ética acadêmica, da qual se esperaria um intenso questionamento sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação por indicadores e dos mecanismos de avaliação e gestão de desempenho. A ética acadêmica, entretanto, não está totalmente suspensa, pois continua operante para a realização de tarefas cotidianas como aquelas que envolvem a pesquisa e o ensino.

Assim notamos que, paradoxalmente, as políticas de avaliação e financiamento na ciência não apenas têm prescindido do rigor científico esperado, como também têm sistematicamente ignorado os estudos acadêmicos sobre o tema, provenientes de áreas diversas como bibliometria, administração, gestão de recursos humanos, ciências do trabalho e ciências sociais. Portanto, se há sistemas de avaliação na academia que promovem a competição, fazem uso intenso de métricas de desempenho e atrelam os resultados da avaliação a decisões de gestão de pessoas e recursos, isto não se explica pela existência de consenso científico sobre estas práticas. Levantamos duas possíveis explicações para este fenômeno: 1) a hegemonia e a aparência de cientificidade das ideias e práticas de gestão de recursos humanos (FLEETWOOD; HESKETH, 2011), que para as instituições acadêmicas públicas também se tornaram uma ferramenta de legitimação ante à sociedade; e 2) o desenvolvimento de estratégias de defesa psíquica que resultam da adaptação dos

acadêmicos aos mecanismos de avaliação e gestão. O funcionamento destas estratégias de defesa será tratado na seção seguinte.

5.4 RISCOS, AMEAÇAS E ESTRATÉGIAS DE DEFESA

Conforme verificado em estudos empíricos na psicodinâmica do trabalho, os trabalhadores desenvolvem mecanismos ou estratégias de defesa psíquica para enfrentar o medo, os riscos ou as ameaças inerentes às atividades de trabalho, i.e., para que possam trabalhar apesar destes obstáculos, que são fonte de sofrimento (DEJOURS, 2012a, p. 61). O teor específico das estratégias de defesa depende das limitações, situações e riscos vivenciados pelos trabalhadores, bem como de seus valores, histórias, conhecimentos, tradições e formas de se relacionar.

No caso dos docentes investigados nesta tese, os riscos ou ameaças estão sobretudo (mas não exclusivamente) associados aos mecanismos de avaliação de desempenho que mais afetam suas carreiras, status e perspectivas de desenvolvimento profissional, a saber, a avaliação do estágio probatório e os mecanismos de avaliação no âmbito da pós-graduação. Apontaremos, primeiro, as ameaças relacionadas aos mecanismos de avaliação, para então discorrer sobre as estratégias defensivas. Tanto as ameaças quanto as estratégias defensivas são aqui expostas de forma separada somente por razões didáticas, visto que no cotidiano profissional estes elementos se articulam, compondo vivências.

5.4.1 Riscos e ameaças associadas à avaliação de desempenho

5.4.1.1 Riscos de rebaixamento da nota CAPES e descredenciamento docente

Para considerar a vivência dos docentes no interior dos programas de pós-graduação, cabe destacar algumas características do sistema de avaliação dos programas pela CAPES: a nota do programa também depende do desempenho comparativo em relação aos demais programas da área; a quantidade de docentes credenciados é o denominador de muitos indicadores usados para calcular o desempenho do programa; indicadores de atividades (ex.: artigos publicados, dissertações e orientações em andamento ou concluídas, carga de ensino) mal distribuídos entre os docentes pesam negativamente na nota do programa.

A redução da nota CAPES, por sua vez, pode prejudicar cada membro do programa em matéria de: prestígio; captação de recursos; atração e retenção de alunos; e concorrência em editais de pesquisa. No pior dos casos, uma nota muito baixa implica no fechamento do programa. Notamos, assim, que a nota CAPES do programa tem impactos sobre as perspectivas individuais de progressão na carreira, já que esta tradicionalmente depende sobretudo do desempenho em pesquisa.

Deste modo, embora a situação entre os docentes, departamentos e programas seja diversa, a seguinte situação é bastante comum: em nome da nota CAPES do programa, os docentes pressionam a si e a seus colegas para aumentar os desempenhos individuais, em especial no que se refere à publicação de artigos em revistas bem classificadas. Nesta situação há dois riscos enfrentados simultaneamente: o risco de rebaixamento da nota CAPES, imposto ao coletivo; e uma vez que as exigências de desempenho dentro dos programas crescem continuamente, também há o risco de descredenciamento dos docentes, este enfrentado individualmente. Outro risco individualmente enfrentado, no interior dos programas, é a redução de status de membro permanente para membro colaborador, e de orientador apto a orientar doutorandos e mestrandos para orientador apto a orientar apenas mestrandos. Os riscos elencados podem ser compreendidos como ameaças inerentes ao funcionamento do sistema nacional de avaliação da pós-graduação.

5.4.1.2 Risco do rebaixamento de regime de trabalho dos docentes ingressantes

Para muitos docentes ingressantes, a experiência da avaliação do estágio probatório é marcada por uma relação de distanciamento com os órgãos da reitoria e pelo medo de ser mal avaliado, o que levaria ao rebaixamento de regime de trabalho. Isto se compreende mediante as cobranças por parte dos avaliadores, que podem crescer tanto ao longo dos relatórios bienais de avaliação de cada docente ingressante, quanto têm crescido ao longo dos últimos anos. Assim, embora o rebaixamento de regime de trabalho seja um evento de baixa probabilidade, a situação gera medo em muitos docentes ingressantes, que se veem na prática obrigados a priorizar a pesquisa e, particularmente, a publicação de artigos.

Os novos docentes enfrentam, ainda, a necessidade de criar vínculos com colegas de departamento, se adaptar a uma nova cidade e a um novo ambiente de

trabalho, e se inteirar de procedimentos e regras burocráticas muitas vezes difíceis de compreender. Deste modo, as dificuldades específicas do período de adaptação se acrescem às dificuldades comumente enfrentadas pela categoria, como a sobrecarga de trabalho e o nível de apoio das instituições que não cresce no mesmo ritmo das cobranças.

5.4.1.3 Risco de desânimo frente às crescentes exigências de produtividade

Aumentar os desempenhos individuais envolve lidar com inúmeros obstáculos, que são fontes de queixas, lamentação e desânimo. Por exemplo, a falta de fundamentação científica em diversos critérios de avaliação, a sobrecarga de trabalho, crescentes exigências de produtividade, o investimento público decrescente na ciência e universidade pública, a crescente competição entre pesquisadores e programas etc.

Refletir sobre estes obstáculos, bem como reconhecer que são significativos e que as exigências de produtividade se tornam cada vez mais irrealistas, dá margem a que os docentes sejam acometidos pela lamentação e desânimo, e que duvidem de sua capacidade de continuar elevando os desempenhos medidos. Consequentemente, sucumbir ao estado de desânimo — seja na esfera individual, ou na esfera coletiva dos programas — acabaria por aumentar o risco de não dar conta das crescentes exigências de desempenho, a exemplo daquelas que se impõe aos membros dos programas e aos docentes ingressantes. O sofrimento patogênico, neste caso, poderia decorrer tanto do estado de desânimo, queixa e lamentação em si, como também do estigma de docente “improdutivo” frente aos colegas do programa ou departamento.

5.4.1.4 Ameaças à identidade, ética, sentido do trabalho e convivência

Para compreender o significado simbólico das ameaças de rebaixamento da nota CAPES e de descredenciamento do programa, é preciso levar em conta que a pós-graduação é um espaço de prestígio na universidade pública. Por conseguinte, estar fora deste espaço pode ter implicações negativas para o status dos docentes e para sua identificação com a profissão e a universidade. Em particular na USP, dado o seu lugar de destaque no meio acadêmico nacional, o episódio da “lista dos

improdutivos” de 1988 (SCHMIDT, 2011) pode ter ajudado a consolidar um estigma dentro do corpo docente da universidade, a saber, que aqueles que não publicam artigos, ou publicam pouco, não fazem jus à pós-graduação ou mesmo a esta universidade. Estigma desta natureza também tem sido constatado em outras universidades brasileiras e estrangeiras onde coexistem atividades de ensino e pesquisa (BORSOI, 2012; HARLEY, 2002; LECLERC; BOURASSA, 2013; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

Assim, não raro estar fora da pós-graduação é percebido como sinal de punição ou exclusão, o que pode levar a de sensações de marginalização, abandono e isolamento. Estas podem ser alimentadas por manifestações de desprezo contra docentes que não se dedicam suficientemente à pesquisa, embora manifestações de apoio e solidariedade também possam existir.

Para os docentes que estão fora da pós-graduação, uma possível alternativa de desenvolvimento e reconhecimento profissional pode vir por meio de um engajamento mais intenso nas atividades de ensino e/ou extensão. Conforme observaram Sguissardi e Silva Jr. (2009) por meio de entrevistas com docentes de outras universidades brasileiras, esta alternativa pode funcionar inclusive como “escape” às cobranças cada vez mais desgastantes no âmbito da pós-graduação. Embora o sucesso nas atividades de ensino e extensão não seja crucial para a ascensão na carreira, são atividades que proporcionam dinâmicas de reconhecimento — talvez, nem tanto pelos colegas docentes, mas sobretudo pelos alunos e pessoas externas à universidade. Contudo, nem sempre a referida alternativa é possível.

Sendo a identidade a armadura da saúde mental (MOLINIER, 2013, p. 150), a exclusão da pós-graduação é particularmente danosa quando a pesquisa é atividade com a qual o docente mais se identifica ou sente prazer. Nestes casos, é difícil vislumbrar o desenvolvimento da autoestima e da identidade profissional por meio das atividades de ensino ou extensão, que poderiam servir de alternativa.

A existência de docentes fora da pós-graduação não ameaça apenas os que se sentem ou foram excluídos deste círculo. Pois para parte dos docentes credenciados, ver colegas excluídos e desolados, sem nada conseguir fazer a respeito, suscita culpa e impotência. O sofrimento ético pode emergir, dado que o sujeito se vê implicado numa realidade injusta que, por um lado, sabe que deveria combater, mas por outro, se sente incapaz de combatê-la (MOLINIER, 2013, p. 145).

Outro tipo de ameaça que pode afetar os docentes credenciados, inclusive aqueles de programas com elevada nota CAPES, é a perda de sentido do trabalho e o sofrimento ético decorrente da traição dos valores pessoais e profissionais. Estes valores são constitutivos da profissão e não foram totalmente esquecidos pelo sujeito, e reconhecer que não é possível viver de acordo com eles pode ser doloroso para a consciência (DEJOURS, 2007a, p. 72; MOLINIER, 2013, p. 145). No caso dos docentes, especificamente, um trabalho rico em sentido pode ser compreendido como recurso simbólico essencial para significar e enfrentar as cobranças e a sobrecarga de trabalho. Porém, para dar conta de exigências de desempenho cada vez maiores e irrealistas, os docentes tendem a acelerar seu trabalho e assim correm o risco de trair os valores profissionais, que exigem tempo para exercer a reflexão, crítica, rigor e criatividade. Notamos, portanto, nem sempre o prestígio e os recursos proporcionados por uma nota CAPES elevada são capazes de compensar a perda do sentido do trabalho e o sofrimento ético associado.

As desavenças em torno dos critérios de credenciamento nos programas de pós-graduação constituem um fator não exclusivo, mas importante, de degradação do convívio entre docentes. Nestes conflitos, estão implicados tanto aqueles que estão credenciados quanto aqueles que não conseguem se credenciar nos programas de pós-graduação. Ademais, a vivência no âmbito do programa afeta a vivência no âmbito do departamento e vice-versa, apesar de serem esferas distintas do ponto de vista normativo. Mesmo se tratando de uma profissão com elevado grau de autonomia individual, a degradação da convivência entre colegas de departamento ou programa constitui um risco à identificação dos docentes com seu trabalho e suas instituições.

Por fim, notamos que a ameaça à identidade também ocorre particularmente entre os docentes que estão credenciados, mas que apresentam um desempenho em publicação baixo em comparação com seus pares no programa. Estes passam a ser vistos pelos colegas — e às vezes, por si mesmos — como membros indesejáveis, responsáveis por “puxar” a nota do programa para baixo, prejudicando a todos. Pois muito em função da preocupação com a nota CAPES, e à medida que a competição entre os programas cresce ao longo dos anos, a tendência é que se desenvolva uma dinâmica de reconhecimento simplista no interior dos programas. A saber, a contribuição de cada um ao programa tende a ser reduzida aos indicadores individuais, como índice h, quantidade de citações e artigos publicados, classificação das respectivas revistas, bolsa produtividade CNPq, valor de financiamentos para

pesquisas etc. Desta maneira, reconhecimento das contribuições individuais frente aos pares no programa se torna muito dependente dos indicadores de desempenho individuais.

Do ponto de vista da psicodinâmica do trabalho, o senso de pertencimento ou rejeição em relação ao coletivo de trabalhadores tem impactos diretos sobre a constituição da identidade dos sujeitos. A identidade de cada um é profundamente afetada pelo reconhecimento proporcionado ou não pelos demais membros do coletivo (MOLINIER, 2013, p. 149–56). Esta concepção é diferente do modelo de indivíduo empreendedor que se propagou nas últimas décadas. Neste modelo, se enfatiza sua autossuficiência, sua capacidade de construir uma identidade e de conquistar reconhecimento social fundamentalmente por esforço individual.

5.4.2 Estratégias de defesa psíquica

5.4.2.1 Racionalização

Na esfera dos argumentos, comentários, posicionamentos e opiniões individuais, há determinados raciocínios que, além de recorrentes, contribuem para justificar, naturalizar ou individualizar problemas comuns da categoria profissional, a exemplo da insatisfação profissional, sobrecarga de trabalho, pressão crescente por produtividade e marginalização dos docentes menos produtivos em pesquisa. Estes raciocínios concorrem para gerar indiferença em relação ao sofrimento vivenciado por si ou pelos colegas; servem, também, para legitimar a avaliação por indicadores e o contínuo crescimento das exigências de desempenho no interior dos programas.

Podemos interpretar que estes raciocínios constituem estratégia defensiva de *racionalização* na medida em que os argumentos mobilizados, embora façam sentido sob determinados pontos de vista, não se ancoram em provas ou evidências científicas. São argumentos falsos ou simplistas, pois oferecem uma visão demasiado limitada duma situação controversa, portanto merecedora de análise cautelosa. Mais precisamente, são argumentos que chamam a atenção não exatamente porque são falsos ou simplificadores, mas sobretudo porque são ao mesmo tempo banalizados; concorrem, assim, para constituir um universo simbólico comum com ares de verdade entre os vários docentes que compartilham de tais argumentos. É este elemento de banalização que permite a racionalização cumprir uma importante função social e

moral no cotidiano de trabalho, i.e., justificar discursos e condutas que em princípio seriam inaceitáveis, dado que geram injustiças e se baseiam em argumentos frágeis. A racionalização contribui, deste modo, para preservar o estado das coisas. Por fim, ao normalizar ou naturalizar as injustiças, conviver com elas se torna menos doloroso para a consciência. A racionalização também cumpre, portanto, uma função psíquica: proteger o sujeito contra o sofrimento ético que decorre de vivenciar — ou mesmo colaborar para — situações injustas e recorrentes no trabalho (DEJOURS, 2007a, p. 72; MOLINIER, 2013, p. 145).

Por exemplo, ante à existência de colegas insatisfeitos com a sobrecarga de trabalho ou com as crescentes cobranças na pós-graduação, e não raro acometidos pelo desolamento ou adoecimento relacionado ao trabalho, frequentemente os docentes mobilizam os seguintes raciocínios:

1. Nenhum docente é obrigado a permanecer no programa nem na universidade; todos são livres para buscar outro emprego no qual se sintam mais satisfeitos;
2. A sobrecarga de trabalho comumente vivenciada pelos docentes é fruto do amor à profissão;
3. Em todas as áreas do conhecimento e também dentro do programa há docentes com elevados níveis de produtividade científica, logo é razoável aumentar as exigências de desempenho individual dentro do programa;
4. A competição entre os pesquisadores e programas é necessária para a gestão eficiente da ciência.

Explicaremos por que estes raciocínios revelam racionalização.

Quanto ao primeiro raciocínio, de fato pode haver docentes que saíram da pós-graduação, ou que preferem se manter fora dela, para se resguardar de cobranças excessivas e desgastantes que mais prejudicam do que beneficiam a satisfação profissional. Este fato não foi captado nesta pesquisa de campo, mas foi captado, por exemplo, nas entrevistas de Sguissardi e Silva Jr. (2009) com docentes de universidades federais brasileiras. Ainda, mediante a insatisfação profissional, outros irão deixar o emprego na universidade, conforme mostrado em reportagem sobre a USP (PINHO, 2020) e nas entrevistas de Petersen (2011) com acadêmicos australianos submetidos a intensas exigências de produtividade.

No entanto, atentamos para o fato de o primeiro raciocínio, além de ser banalizado, ignorar elementos importantes da realidade. Por exemplo, o enorme engajamento pessoal por trás da trajetória de vida até chegar ao posto da docência numa universidade pública — trajetória que costuma envolver sacrifícios pessoais e familiares, bem como escolhas de vida. O raciocínio ignora, também, a acirrada competição por postos de docência nas universidades e a dificuldade que muitos teriam para se alocar numa posição de prestígio no meio empresarial. Portanto, a escolha de abandonar o atual emprego na universidade não é trivial, ao contrário do que sugere a banalização do referido raciocínio.

O segundo raciocínio utiliza um elemento de fato muito presente no cotidiano dos docentes, i.e., o prazer nas atividades, conforme verificado nesta pesquisa de campo e outras pesquisas na literatura. Estas também mostram como o argumento do amor ou paixão à profissão são usados pelos próprios acadêmicos para naturalizar ou justificar um trabalho tipicamente sobrecarregado e acelerado (DRESSEL; LANGREITER, 2008; GORNALL; SALISBURY, 2012; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Trata-se dum argumento especioso, pois o prazer intrínseco às atividades não é garantia de satisfação profissional, tampouco anula o peso de escolhas organizacionais que, além de não terem sólida fundamentação científica, podem gerar graves consequências para o trabalho. Em princípio, o trabalho sobrecarregado e acelerado é inaceitável, pois ameaça a dignidade e a saúde do sujeito — e por conseguinte ameaça, inclusive, a qualidade do trabalho realizado. Todavia, a banalização do argumento do amor à profissão contribui para inverter a interpretação esperada, pois sugere que aqueles que se queixam da sobrecarga de trabalho não amam nem fazem jus à profissão — seriam, portanto, mais culpados do que vítimas.

Ainda, conforme sugerem o segundo e sobretudo o terceiro raciocínios, de fato há docentes que, apesar de sobrecarregados, demonstram produtividade científica muito acima da média em seus respectivos programas ou áreas de pesquisa. Aqui, convém lembrar que as plataformas científicas virtuais têm facilitado a comparação quantitativa dos desempenhos individuais. Porém, são consideráveis as disparidades de condições entre acadêmicos, ex.: infraestrutura, apoio organizacional e financeiro, ritmo de publicação, carga didática, tarefas domésticas e cuidados dispensados a familiares dependentes (crianças ou idosos) — que afetam particularmente as mulheres, etc. Os próprios bibliometristas são cientes das expressivas variações de

características entre pesquisadores, áreas de pesquisa e instituições, e por isso criticam a banalização da comparação dos desempenhos em publicação (VAN NOORDEN, 2010). Deste modo, ao contrário do que sugere o terceiro raciocínio, não é razoável tomar como exemplo o elevado desempenho dos pesquisadores mais produtivos para exigir de todos níveis crescentes de produtividade.

Por fim, o quarto raciocínio contribui para legitimar práticas de gestão contemporâneas e muito comuns, baseadas na quantificação dos desempenhos e competição entre trabalhadores, grupos ou organizações. Todavia, a literatura mostra que estas práticas gerenciais carecem de fundamentação científica e seus resultados são ambivalentes, podendo mesmo ser muito prejudiciais, dentro e fora do campo acadêmico (CURRISTINE; LONTI; JOUMARD, 2007; DEJOURS, 2008; FLEETWOOD; HESKETH, 2011; LACOMBE; ALBUQUERQUE, 2008; MULLER, 2018). No campo científico, especificamente, Sandström e Besselaar (2018a, 2018b) mostram que os dados atuais não permitem afirmar que sistemas mais competitivos se correlacionam com pesquisas com mais citações; pelo contrário, as evidências acerca desta correlação sugerem o oposto.

5.4.2.2 Autoaceleração do trabalho

O trabalho sobrecarregado e marcado por constrangimentos temporais, muito comum entre os docentes, induz à autoaceleração para dar conta dos prazos e exigências. A autoaceleração e o atarefamento, por sua vez, concorrem para não pensar, de forma aprofundada, reflexiva e crítica, sobre a realidade do próprio trabalho. Este pensar levaria o sujeito a ter de reconhecer sua implicação com elementos indesejáveis da realidade, capazes de suscitar culpa, vergonha ou dor na consciência, os quais já retratamos como ameaças à identidade, ética, sentido do trabalho e convivência entre docentes. Assim, a autoaceleração concorre para evitar este tipo de pensamento e, por conseguinte, ajuda a poupar o sujeito do sofrimento associado. É neste sentido que a autoaceleração pode ser compreendida como estratégia de defesa psíquica (DEJOURS, 2012a, p. 61–4).

No caso dos docentes, a autoaceleração e o atarefamento também concorrem para evitar que se pense de forma aprofundada sobre os mecanismos de avaliação de desempenho. Os mecanismos de avaliação da CAPES, em particular, representam um desafio de análise em razão da complexidade das regras, processos, agentes e

história envolvidos. Ainda, a própria inércia e burocracia da CAPES, a qual muda senão lentamente por razões justificáveis, também constitui outro desestímulo a que os docentes invistam tempo e esforços para pensar de forma crítica sobre a avaliação. Alongar-se nesta tarefa significaria “perder tempo”, tendo em vista que grande parcela dos docentes enfrenta sobrecarga de trabalho. Assim, no âmbito dos programas, as discussões sobre propostas de mudança na avaliação CAPES costumam se restringir a mudanças marginais, por uma questão de tempo dos docentes nos programas e de burocracia da CAPES. Esta observação corrobora com a de Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 224) acerca na reação típica dos docentes à atuação da CAPES e CNPq, em diversas universidades federais: “Não há reflexão para além do imediato: fazem-se as discussões no plano da superficialidade extensiva”.

5.4.2.3 Estratégia de defesa coletiva nos programas de pós-graduação

As estratégias de defesa coletiva requerem esforços de todos para confrontar riscos que são comuns aos membros dum coletivo (DEJOURS, 2012a, p. 64–5). No trabalho dos docentes, as estratégias de defesa coletiva se evidenciam sobretudo no âmbito dos programas de pós-graduação, onde não costuma haver de fato um trabalho coletivo (isto seria, por exemplo, um único grande projeto de pesquisa abarcando todos os membros do programa). Pelo contrário, o que frequentemente se observa é um baixo grau de cooperação dentro do programa. Costuma haver, porém, um risco comum, que é a redução da nota CAPES do programa, e lidar com este risco também pode ser entendido como uma tarefa coletiva. Adicionalmente, e à medida do possível, os membros do programa nutrem o desejo coletivo de aumentar a nota CAPES. É neste sentido restrito que se pode compreender a existência dum coletivo formado pelos membros do programa.

Tendo a nota CAPES em vista, as reuniões que se sucedem no âmbito dos programas também servem para tentar criar e preservar, dentro de cada programa, um universo simbólico comum, que sustenta os docentes na árdua tarefa de evitar a redução da nota CAPES e almejar o seu aumento. Este universo simbólico é alimentado por meio de atitudes recorrentes, como:

1. Celebrar os esforços de docentes que publicaram artigos em revistas científicas prestigiadas, por exemplo por meio de palavras elogiosas, ou até mesmo por meio de eventos como *happy hours*;
2. Comentar publicamente sobre o bom desempenho de certos colegas, conforme atestado por indicadores como índice h, quantidade de citações, entre outros;
3. Comentar casos de programas concorrentes (i.e., da mesma área CAPES) que:
    a. Conseguiram elevar a nota CAPES;
    b. Tiveram redução de nota CAPES;
    c. Se valem de estratégias que soam desonestas, mas que são legitimadas pelas "regras do jogo" da avaliação CAPES. Por exemplo: contratar docentes que se dedicam exclusivamente à pesquisa (no caso de programas de universidades particulares); focar-se em temas e metodologias muito específicos, visando maximizar a quantidade de publicações em determinadas revistas bem classificadas (estratégia que se torna suspeita, sobretudo, em áreas CAPES onde se espera alto grau de interdisciplinaridade das pesquisas).
4. Expressar preocupação em relação:
    a. à avaliação CAPES e às mudanças em seus critérios e regras de avaliação;
    b. ao crescimento do desempenho de programas concorrentes;
    c. ao desempenho individual de cada membro do programa.

Este universo simbólico cumpre funções fundamentais.

Em termos subjetivos, orienta a percepção dos riscos e dos recursos para enfrentá-los, e estipula aquilo que seria a forma correta, justa ou sensata de lidar com o sistema de avaliação CAPES. Especificamente, trata-se de reforçar a todos os membros do programa que a redução da nota do programa é um risco iminente (itens 3b e 4b acima). Ao mesmo tempo, se reforça que as tarefas de continuar elevando os desempenhos individuais (itens 1 e 2) e até mesmo lutar pelo aumento da nota (3a) são perfeitamente factíveis. Consequentemente, aqueles que expressam lamentações, queixas e insatisfações correm o risco de serem vistos como membros

“resistentes” e excessivamente lamentosos, que não estão dando conta de aceitar a realidade das “regras do jogo” da CAPES. O coletivo pode, assim, recalcar manifestações de pessimismo, lamentação e desânimo que não apenas explicitam o sofrimento e trazem à tona aspectos indesejáveis da realidade (ex.: a falta de fundamentação científica da avaliação de desempenho, a redução de financiamento público da ciência e ensino superior etc.), como também ameaçariam a predisposição de todos em continuar aumentando os desempenhos individuais e lutando pela competitividade do programa. É neste sentido que se pode interpretar a existência de estratégias de defesa coletiva no interior dos programas: em nome da nota CAPES, e para afastar o risco de esmorecer frente aos enormes desafios envolvidos, todos são convocados a zelar pelo estado de ânimo e suprimir manifestações contrárias.

As manifestações elogiosas direcionadas aos membros mais produtivos (itens 1 e 2) contribuem para estabelecer um modelo de comportamento e, também, para nutrir um sistema de valor e reconhecimento no qual as contribuições de cada um tendem a ser reduzidas aos indicadores individuais de produtividade. O lado perverso deste sistema de reconhecimento, conforme já mencionado, é que os docentes com indicadores de desempenho comparativamente baixos se tornam propensos a serem estigmatizados como improdutivos, indesejáveis ou culpados, pois prejudicam o desempenho e a nota CAPES do programa. Cabe aqui acrescentar que este mesmo sistema de reconhecimento ajuda a simbolizar e justificar atitudes que beiram ou mesmo configuram violações à ética profissional, como priorizar as atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino; ater-se a temas e metodologias de pesquisa específicos com o propósito primordial de publicar em revistas bem classificadas; “requentar” artigos; e realizar práticas reconhecidas como “má-conduta científica” visando melhorar o desempenho em publicação. Noutras palavras, trata-se dum sistema de reconhecimento capaz de atenuar o sofrimento ético decorrente da traição aos valores pessoais ou profissionais. Também neste sentido é que o universo simbólico, coletivamente construído, ajuda a proteger os docentes contra o sofrimento.

A própria redução dos esforços dos pesquisadores aos indicadores de desempenho configura uma estratégia defensiva que Guyon (2014) denomina objetivismo defensivo. Uma vez que só os indicadores de desempenho passam a contar como verdade (objetiva) ou informações confiáveis sobre as atividades acadêmicas, o objetivismo defensivo auxilia seus adeptos a simplesmente ignorar os

diversos prejuízos e injustiças gerados pelos mecanismos de avaliação de desempenho. Dar a estes prejuízos e injustiças o devido reconhecimento seria motivo de vergonha, culpa ou dor na consciência. Aqui, adicionamos que este mesmo procedimento, i.e., a redução das contribuições aos indicadores, está na base dum sistema de reconhecimento que hierarquiza o valor de indivíduos e instituições conforme seus indicadores de desempenho.

Comentários sobre programas concorrentes que se valem de estratégias eticamente questionáveis, mas toleradas pelas “regras do jogo” da avaliação CAPES (item 3c), dão algum grau de vazão às insatisfações contra as regras da avaliação. Cabe notar que estes comentários estabelecem um cenário do tipo “nós contra eles”, no qual estas insatisfações devem ter o efeito final não de desanimar, mas de unir os docentes. Trata-se de reconhecer que são prejudicados por adversários que se aproveitam injustamente das regras do jogo, mas ao mesmo tempo, reconhecendo-se como vítimas, se solidarizam. Assim, o coletivo se fortalece e mantêm o ânimo na disputa contra programas concorrentes.

Em termos pragmáticos, o referido universo simbólico ajuda a legitimar que os membros do programa se cobrem mutuamente (item 4c), no sentido de aumentar os desempenhos individuais e se adaptar aos critérios da avaliação CAPES, que mudam com o tempo (item 4a). Ressaltamos que tal cobrança não é trivial, pois a categoria profissional é tradicionalmente marcada por alto grau de autonomia individual. Portanto, o referido universo simbólico ajuda a tornar esta cobrança mais legítima e menos afrontosa. O mesmo se pode dizer sobre os membros que falham em cumprir os critérios de recredenciamento no programa. Mediante um possível imbróglio sobre a exclusão destes membros do programa, este universo simbólico induz a entender que os membros “improdutivos”, em prol do bem coletivo (i.e., nota CAPES), deveriam se prontificar a sair do programa ao invés de oferecer resistência. Notamos, assim, que a gestão do programa não se faz sem uma espécie de gestão das subjetividades, na qual a preservação dum universo simbólico comum cumpre papel chave.

5.4.2.4 Da estratégia de defesa coletiva à ideologia defensiva

Eventualmente, o processo de identificação de culpados (i.e., os membros com baixo desempenho) e a pressão dos demais membros para que aqueles saiam do programa podem gerar rusgas e bloquear discussões francas sobre os critérios de

avaliação dentro do programa. Na medida em que as discussões tendem a ser bloqueadas e substituídas por conflitos desgastantes, desconfiança e erosão da solidariedade, nota-se a passagem de estratégia de defesa coletiva para ideologia defensiva (DEJOURS, 2012a, p. 66; MOLINIER, 2013, p. 239–42).

O fenômeno coletivo descrito tem semelhanças com o que Dejours (2007a, p. 90) denomina ideologia defensiva do realismo econômico, esta contextualizada no meio corporativo. A seleção dos trabalhadores mais produtivos e o desprezo contra os menos produtivos são entendidos como medidas necessárias, realizadas em nome dum bem maior que é a sobrevivência e prosperidade da empresa. Sob este ponto de vista, trata-se de fazer uma gestão realista, isto é, aceitar a realidade econômica e fazer os ajustes necessários para não sucumbir à concorrência. Este raciocínio é levado a cabo mesmo que conduza a um ambiente de trabalho dominado pela desconfiança e deslealdade.

Voltando para o caso dos programas de pós-graduação, aqui também se corre o risco de pagar um preço elevado para levar a cabo uma gestão realista. Trata-se de aceitar e agir conforme a dura realidade da competição entre os programas e das “regras do jogo” estipuladas pela CAPES, “doa a quem doer”. A ideologia defensiva eventualmente formada se ancora em raciocínios especiosos e banalizados que revelam racionalização, conforme já apontado. Traçando um paralelo com o meio corporativo analisado por Dejours, seria possível compreender o presente fenômeno como uma espécie de ideologia defensiva do realismo da avaliação.

Ressalvamos que a pressão para descredenciar os menos produtivos dos programas não costuma se acompanhar de atos escandalosos de sabotagem ou deslealdade, nem de manifestações explícitas de virilidade ou desprezo, conforme ocorre na ideologia defensiva do realismo econômico descrita por Dejours. Esta diferença pode estar relacionada com certas características da profissão docente, como a elevada autonomia; a relação mais horizontal entre os docentes proporcionada pelos órgãos colegiados; e a significativa rejeição contra decisões de gestão que pareçam punitivas ou autoritárias. Ademais, geralmente é necessário continuar convivendo, no âmbito do departamento, com os docentes excluídos do programa. Estes fatores parecem contribuir para evitar a banalização de manifestações escancaradas de desprezo contra os docentes menos produtivos em

pesquisa, embora elas possam ocorrer, e embora as relações possam se esgarçar a ponto de bloquear discussões francas dentro do programa.

5.4.2.5 O efeito paradoxal das estratégias de defesa psíquica

As estratégias de defesa psíquica e a ideologia defensiva elencadas (DEJOURS, 2012a, p. 64)(DEJOURS, 2012a, p. 64)contribuem para negar, ocultar, relativizar ou naturalizar aspectos da realidade indutores de injustiças, sofrimento e adoecimento, em si e nos colegas. Contribuem, ainda, para alimentar a crença de que os docentes são capazes de superar as dificuldades e conseguir desempenhos cada vez maiores, mesmo quando as condições objetivas pioram. Deste modo, as estratégias de defesa concorrem para conter os riscos psíquicos inerentes ao trabalho, auxiliando o sujeito a dar conta das crescentes exigências apesar dos riscos e obstáculos envolvidos.

Por outro lado, a efetividade das estratégias de defesa apontadas reside fundamentalmente em evitar que os docentes reflitam criticamente sobre o próprio trabalho, e sobre as dificuldades e riscos enfrentados, em especial aqueles associados aos mecanismos de avaliação de desempenho. Por conseguinte, mediante a dificuldade de discutir coletivamente problemas graves e muito comuns na categoria, a tendência é que acabem individualizados, conforme também nota Castro (2010).

É neste sentido que as estratégias de defesa têm um efeito paradoxal e contraditório em relação à real produtividade dos docentes. Pois, conforme atestam estudos de diversas áreas do conhecimento, a gestão calcada em indicadores de desempenho carece de fundamentação científica e não há provas de que seja de fato benéfica para o desempenho dos trabalhadores e das organizações. Ainda, congressos e grupos internacionais que se debruçaram recentemente sobre a avaliação de desempenho científico têm chamado atenção para os significativos prejuízos gerados pela banalização da avaliação por indicadores (DORA, 2012; MOHER et al., 2019; WILSDON et al., 2015).

Notamos, assim, a importante contribuição das estratégias e ideologias defensivas para a formação de impasses relativos à avaliação de desempenho acadêmico. Cada vez mais se tem consciência da urgência e gravidade do assunto, mas no cotidiano dos acadêmicos, as discussões e mudanças efetivas avançam

senão muito lentamente. Por fim, constatamos outro paradoxo: se por um lado os programas de pós-graduação se tornaram o principal espaço da pesquisa brasileira, por outro também parecem ser um lugar pouco propício a que os pesquisadores discutam em profundidade como regular as atividades pesquisa, dado que lá mesmo as estratégias defensivas costumam estar fortemente atuantes.

5.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As entrevistas da pesquisa de campo não incluíram docentes de áreas das seguintes grandes áreas, conforme a divisão da CAPES: ciências biológicas; ciências da saúde; ciências agrárias; linguística, letras e artes; e multidisciplinar. A opinião de docentes destas áreas sobre a avaliação e trabalho acadêmico foi contemplada por meio de participação em eventos e análise de documentos.

Embora a segunda etapa da pesquisa de campo tenha se concentrado em apenas um departamento e respectivo programa de pós-graduação, ela não foi concebida visando transformações nos seus mecanismos de avaliação docente. Para tanto, seria preciso um diálogo intenso e coletivo com os docentes envolvidos, o que por sua vez requereria deles mesmos uma predisposição para debater o tema a fundo. Ressalta-se que no referido programa o tema da avaliação docente se mostrou espinhoso, por suscitar opiniões e posicionamentos muito conflitantes — situação que, aliás, não é rara nos programas. Por isso, evitamos articular uma proposta de transformação, considerando que ela só seria prudente se partisse dos próprios docentes, o que não foi o caso. Apesar desta limitação, a investigação conduzida na segunda etapa atendeu às questões de pesquisa.

Se por um lado a pesquisa de campo não foi concebida para transformar mecanismos de avaliação, por outro seu recorte propiciou perceber: 1) a enorme variedade de tradições e formas de trabalhar não apenas entre as áreas do conhecimento, como também no interior de muitos programas; 2) as limitações e graves riscos envolvidos em mecanismos de avaliação que, apesar de algum grau de flexibilidade, impõem certos princípios e regras a todos, ameaçando a autonomia e a qualidade do trabalho daqueles que não se adaptam às regras comuns; e 3) que os fatores relacionados ao trabalho e que contribuem para o impasse da avaliação são bastante recorrentes entre os diversos departamentos e programas.

O recorte da pesquisa de campo também deixou de fora da análise o processo de definição dos critérios de avaliação no âmbito da CAPES. Este processo tem grande impacto sobre o trabalho dos docentes universitários e revela relações de poder. Por outro lado, o mesmo recorte de pesquisa propiciou um entendimento mais aprofundado sobre por que os docentes não se “rebelam”, i.e., por que continuam aceitando as “regras do jogo” da CAPES, mesmo quando suspeitam de sua legitimidade.

O sofrimento e adoecimento relacionados ao trabalho emergiram na pesquisa de campo apenas à medida que seus sinais foram manifestados espontaneamente, o que ocorreu em algumas entrevistas e eventos. Para reduzir o risco de desestabilização das defesas psíquicas, nas entrevistas não se buscou interrogar diretamente sobre o sofrimento — todavia, se reconhece que falar sobre o trabalho pode ter algum efeito desestabilizador. A investigação sobre sofrimento e adoecimento relacionados ao trabalho foi deslocada para as características organizacionais, bem como condições e situações de trabalho que podem propiciar o seu surgimento.

Recentemente, eventos sobre saúde mental na universidade têm discutido o sofrimento relacionado às atividades acadêmicas. A participação nestes eventos tem sido sobretudo de graduandos e pós-graduandos. A baixa participação dos docentes pode estar relacionada às estratégias de defesa combinadas com o *status* e a posição hierárquica, de sorte que demonstrar sofrimento frente aos estudantes pode ser motivo de vergonha ou constrangimento. Entre os docentes, o tema parece ser discutido de forma mais aberta em eventos voltados ao tema da avaliação docente, ocasiões em que eles se sentem mais à vontade para compartilhar suas insatisfações.

Finalmente, quanto às limitações, notamos que casos de comportamento gamificado ou antiético relacionados à pressão por publicação apareceram raramente nas entrevistas e eventos com docentes. Os relatos deste tipo foram mais em conversas informais com pós-graduandos (ex.: estudante que teve seu trabalho em desenvolvimento “roubado” por um superior no grupo de pesquisas; realização de experimentos sabidamente pouco relevantes, mas publicáveis; orientador que, pressionado por seus pares, passou a pressionar seus alunos a submeter artigos sobre pesquisas ainda “cruas”). Para coletar informações a respeito, seria necessário criar um ambiente de profunda confiança que as entrevistas com desconhecidos não propiciam, ou então, sugerimos usar questionários com anonimato dos respondentes.

6 CONCLUSÃO

Entre os resultados levantados, atentamos para a existência de discursos e atitudes que sinalizam estratégias de defesa psíquica. Estas concorrem para individualizar, invisibilizar e minimizar a urgência de questões flagrantes, como sobrecarga de trabalho e insatisfação profissional, de modo a fortalecer a indiferença e enfraquecer laços de solidariedade. Assim, elas refletem uma adaptação da subjetividade à crescente cobrança por produtividade científica e aos medos de descredenciamento e rebaixamento de nota do programa de pós-graduação.

Grande parte dos acadêmicos parece desconhecer a falta de fundamentação científica dos mecanismos de avaliação de desempenho. A isto se acresce que, no interior dos programas, a preocupação com a nota CAPES cria uma situação propícia para a banalização do mau uso dos indicadores pelos próprios docentes, que frequentemente os utilizam para avaliar o desempenho de seus colegas.

A situação é delicada, pois o aumento das exigências em produtividade científica tem uma ampla base de apoio. Isto significa que a insatisfação em relação ao nível das exigências se dá tanto porque, para alguns, ele ainda está baixo demais, enquanto para outros, ele já está alto demais.

Assim, os resultados contribuem para nuançar a situação de impasse vivida pela comunidade acadêmica: sabe-se que os mecanismos de avaliação de desempenho têm graves efeitos negativos e, além do mais, são mal fundamentados do ponto de vista científico. Ao mesmo tempo, porém, a comunidade não tem se mobilizado para dar uma resposta à altura do problema (CASTRO, 2010).

No Brasil, talvez o momento mais extremo desta situação tenha se revelado a partir de meados da década de 2010, quando se iniciou uma onda de cortes abruptos no orçamento da ciência e ensino superior. Já não é mais possível pressupor que, na competição por recursos, os “melhores” serão financiados e os “perdedores” devem se esforçar mais. Mediante a desmoralização da comunidade acadêmica brasileira, o que está em jogo é, fundamentalmente, a capacidade das instituições acadêmicas em mostrar sua importância para a sociedade. É um desafio coletivo que não se pode individualizar tampouco ser resolvido com mais competição.

Mesmo que os impactos negativos da avaliação de desempenho sejam individualizados e atenuados no plano simbólico, os prejuízos são compartilhados, significativos e difíceis de mensurar. Eles prejudicam: 1) a capacidade das instituições

acadêmicas em atrair, reter e desenvolver talentos, 2) a confiança dos acadêmicos em suas instituições, 3) a diversidade de contribuições que as universidades podem prestar à sociedade, e 4) a capacidade das instituições de dialogar com a sociedade e provar-lhe sua importância. Cabe, então, reconhecer as limitações dos mecanismos competitivos e sistemas de avaliação de desempenho em promover qualidade, eficiência e prestação de contas.

6.1 PERSPECTIVAS DE SUPERAÇÃO DO IMPASSE DA AVALIAÇÃO

Conforme evidenciamos, são múltiplos os fatores relacionados ao trabalho acadêmico que contribuem para o impasse em torno dos mecanismos de avaliação de desempenho. Contudo, cabe de salientar que eventos internacionais recentes têm avolumado a crítica contra a banalização da avaliação por indicadores, a qual já vinha sendo tecida por bibliometristas e outros pesquisadores da avaliação de desempenho (DORA, 2012; MOHER et al., 2019; WILSDON et al., 2015). Logo, do ponto de vista dos argumentos científicos propriamente ditos, parece se mostrar cada vez mais fraca a defesa de mecanismos de avaliação de desempenho acadêmico fortemente centrados em indicadores de produtividade. A questão parece ser, portanto, como acelerar este processo de crítica e transformação efetiva dos mecanismos de avaliação, que até o momento tem ocorrido lentamente, enquanto os prejuízos continuam a ser colhidos. Quanto a este desafio, iremos nos limitar a dar algumas sugestões.

A primeira é tentar agir coletivamente, ainda que por meio de pequenos coletivos. Pois conforme apontamos, faz parte do impasse da avaliação que as dificuldades tendam a ser individualizadas.

A segunda é estudar, explicitar e divulgar a fragilidade teórica e metodológica dos mecanismos de avaliação e gestão centrados em indicadores de desempenho. Procedimento análogo pode ser feito em relação a argumentos muito recorrentes, mas que são superficiais e dão margem a estratégias de racionalização destes mesmos mecanismos. Os referidos esforços de divulgação podem ser feitos nas relações do dia a dia ou por meio de eventos específicos, ainda que de pequeno porte. É difícil vislumbrar verdadeiras mudanças nas práticas de avaliação sem um amplo movimento de autocrítica por parte da comunidade acadêmica, dado que avaliações simplistas e mal fundamentadas integraram o cotidiano da profissão.

A terceira é identificar, valorizar e externar reconhecimento não apenas em relação a atividades acadêmicas diretamente relacionadas à pesquisa ou publicação de artigos, mas também em relação àquelas que não o são. Este processo simbólico poderia contribuir para sustentar mecanismos institucionais de avaliação capazes de efetivamente valorizar a pluralidade das atividades acadêmicas.

A quarta é se inspirar no amplo movimento em defesa de políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras. Conforme o ditado, “parece impossível até que aconteça”. Ressaltamos, ainda, o aspecto coletivo desta transformação.

6.2 SUGESTÕES PARA APRIMORAR OS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO

O justo reconhecimento do mérito acadêmico e a prestação de contas à sociedade, de modo a desfazer “castas” e “corporativismos”, são desejos muito comuns entre os acadêmicos. Estes frequentemente enxergam nos mecanismos de avaliação uma possibilidade de realizar tais desejos. No entanto, os conhecimentos atuais não permitem realizar uma avaliação de desempenho em larga escala e centrada em indicadores de maneira justa, segura e cientificamente embasada.

Assim, por razões de fundamentação científica e efeitos gerados, as críticas aos mecanismos de avaliação centrados em indicadores de desempenho podem ser resumidas nos seguintes aspectos: 1) uso de indicadores não confiáveis; 2) mau uso dos indicadores; 3) forte vinculação dos resultados da avaliação com decisões de gestão e financiamento; 4) competição induzindo ao agravamento da sobrecarga de trabalho, com crescimento contínuo de exigências concentradas na publicação.

Uma avaliação centrada em indicadores pode, no entanto, ser razoável se aplicada em pequena escala e com alto grau de consentimento e confiança entre os envolvidos. É preciso considerar o risco de fomentar comportamentos gamificados e antiéticos, que são de difícil detecção e controle, e que podem gerar prejuízos que acabam se voltando contra a gestão. Este risco diminui quando há confiança e proximidade entre os dirigentes e demais membros da instituição, o que dificilmente ocorre em grandes organizações. Nota-se que, nas intervenções em ergonomia da atividade, a prudência, legitimidade e efetividade das propostas de transformação do trabalho dependem do genuíno diálogo com os trabalhadores e da conciliação dos diversos pontos de vista envolvidos na organização (GUÉRIN et al., 2001). Atingir esta conciliação é tanto mais difícil quanto mais ambiciosos forem os objetivos da

intervenção, e maior a quantidade de e diversidade entre trabalhadores envolvidos — como é o caso de muitas instituições acadêmicas.

Reconhecendo as limitações dos indicadores para fins de avaliação do trabalho, sugere-se que seja enfraquecido o vínculo da avaliação de desempenho com decisões de gestão e financiamento. Esta sugestão vale principalmente para os mecanismos de avaliação usados para avaliar um grande número de indivíduos ou instituições, e que fazem uso intensivo dos indicadores de desempenho.

Esta recomendação pode suscitar uma árdua discussão, pois os dirigentes institucionais tendem a subestimar o peso efetivo dos indicadores nos sistemas de avaliação que administram (ABBOTT et al., 2010). Neste sentido, convém aumentar o grau de transparência dos processos de avaliação, de modo a prover à comunidade acadêmica subsídios concretos para auditá-los e desenvolver discussões construtivas a respeito (HICKS et al., 2015; WILSDON et al., 2015, p. 134).

Enfraquecer o vínculo entre avaliação e financiamento implicaria em realizar uma distribuição menos desigual dos recursos conforme os resultados auferidos, ou então, não utilizar os resultados da avaliação para fins de financiamento. Para uma apreciação mais justa dos resultados de cada programa, tanto por parte da comunidade acadêmica quanto por parte da sociedade em geral, também é importante aprimorar o levantamento e divulgação de suas carências. Estas não estão sob total controle direto dos docentes e dependem em boa parte de políticas de financiamento (ex.: dificuldades de contratação docente, deficiências na infraestrutura física e limitações de equipamentos e materiais).

Espera-se que o enfraquecimento do referido vínculo induza ao aumento da autonomia tanto dos programas quanto dos docentes, bem como à redução da sobrecarga de trabalho e do risco de comportamento gamificado, o qual reflete uma necessidade de se submeter às “regras do jogo”. Relembremos que, segundo Sandström e Besselaar (2018a, 2018b), os dados atualmente disponíveis nem mesmo permitem afirmar que a verticalização da gestão universitária e a competição por financiamento se correlacionam positivamente com a qualidade das pesquisas.

Referindo-se ao setor público, Curristine, Lonti e Joumard (2007, p. 2-3;12-7;32) desaconselham atrelar os resultados da avaliação de desempenho à alocação de recursos. Segundo as autoras, o medo de futuros cortes no financiamento incentiva os dirigentes institucionais a “maquiar” ou manipular dados para reportar um

desempenho inflado. Por isso, a proposta da CAPES de elevar o peso da autoavaliação institucional no processo de avaliação da pós-graduação corre grande risco de se tornar inefetiva, caso se mantenha o forte vínculo entre avaliação e financiamento.

No Brasil, os ataques à ciência e universidade pública evidenciam que comunicar o trabalho da comunidade acadêmica à sociedade é urgente, e que a contribuição dos indicadores e rankings acadêmicos nesta tarefa é muito limitada. Assim, seria oportuno reduzir a pressão para publicar em revistas científicas bem classificadas, que pouco dialogam com o público externo à academia, e valorizar também os trabalhos de comunicação científica e extensão universitária. É difícil vislumbrar que estes trabalhos floresçam sem que sejam desmontados os mecanismos organizacionais que induzem à fixação em publicar artigos em periódicos prestigiados, em detrimento das demais atividades profissionais.

A redução do orçamento público para a ciência aponta para a necessidade de valorizar, também, as boas pesquisas que não são financiadas por agências ou empresas. Portanto, seria sensato abdicar do uso de indicadores de financiamento (ex.: bolsas, total de recursos captados) para fins de avaliação. Pois se há mérito em conseguir financiamento para projetos de pesquisa, também há mérito em realizar pesquisas de boa qualidade sem financiamento. O uso intensivo destes indicadores para fins de avaliação do trabalho concorre para desmerecer boas pesquisas e bons pesquisadores simplesmente porque não foram financiados (LECLERC; BOURASSA, 2013, p. 109). Notamos ainda que os cortes no orçamento do ensino superior proporcionam dificuldades na contratação de pessoas. Este cenário reforça a importância de aproveitar, valorizar e desenvolver a diversidade de talentos já existentes na força de trabalho, promovendo mais inclusão.

Recentemente, a própria CAPES reconheceu que o modelo de avaliação implantado em 1998 atingiu um ponto de esgotamento, e por isso deve ser conceitualmente repensado. A instituição avalia que é preciso atender às seguintes demandas: 1) melhorar o reconhecimento da comunidade científica brasileira frente a outros setores, como o econômico e o governamental, com os quais cabe interagir mais; e 2) no âmbito da pós-graduação, reduzir as assimetrias entre regiões geográficas e áreas do conhecimento, conforme tem sido criticado pela própria comunidade acadêmica brasileira (CAPES, 2018).

Quanto ao esgotamento do modelo de avaliação CAPES, enfatizamos a necessidade duma autocrítica aos alicerces e impactos deste modelo, sem o que suas características fundamentais provavelmente serão preservadas, ainda que sob nova “roupagem”. É preciso admitir, por exemplo, que os conhecimentos acadêmicos atuais não permitem realizar uma avaliação em larga escala, relativamente rápida, com elevado grau de discriminação de desempenho e de forma justa. Adicionalmente, tão importante quanto avançar na proposta de avaliação multidimensional dos programas — em oposição à avaliação que os classifica numa escala só (CAPES, 2018) — é debater se e como os recursos serão distribuídos com base nos resultados aferidos.

Por fim, notamos que outras sugestões para aprimorar os mecanismos de avaliação podem ser consultadas na literatura (DORA, 2012; HICKS et al., 2015; LANCET, 2019; WILSDON et al., 2015).

6.3 SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Para aprofundar a investigação dos impactos dos mecanismos de avaliação de desempenho no campo acadêmico, sugerimos avançar nos seguintes temas:

1. Quais são as tarefas e desafios do trabalho realizado por membros da CAPES, pró-reitores de pesquisa e coordenadores de programas de pós-graduação? Como estas diferentes instâncias se relacionam no dia a dia? Como se manifestam as relações de poder?
2. Como as crescentes exigências de publicação afetam a experiência de formação dos pós-graduandos? Como eles concebem as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração? Quais são suas expectativas de carreira?

Para aprofundar a compreensão do trabalho de pesquisa, sugerimos que se investigue de modo qualitativo o trabalho em laboratórios de pesquisa. Apesar de este tipo de trabalho ser um estereótipo do que se entende por fazer ciência, ele tem sido pouco explorado na literatura.

Por último, sugerimos investigações a respeito de como aprimorar os mecanismos de avaliação de desempenho acadêmico, tendo em vista a forte

presença de discursos anticientíficos na sociedade e, por conseguinte, a necessidade de estreitar a relação entre universidade e sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Alison; CYRANOSKI, David; JONES, Nicola; MAHER, Brendan; SCHIERMEIER, Quirin; VAN NOORDEN, Richard. Metrics: Do metrics matter? **Nature**, *[S. l.]*, v. 465, p. 860–862, 2010. DOI: 10.1038/465860a.

ABRAHÃO, Júlia Issy. Reestruturação produtiva e variabilidade no trabalho: uma abordagem da ergonomia. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, *[S. l.]*, v. 16, n. 1, p. 49–54, 2000.

ABRAHÃO, Julia Issy; SZNELWAR, Laerte Idal; SILVINO, Alexandre; SARMET, Maurício; PINHO, Diana. **Introdução à Ergonomia: da prática à teoria**. São Paulo: Blucher, 2009.

ADAM, David. The counting house. **Nature**, *[S. l.]*, v. 415, p. 726–729, 2002. DOI: 10.1038/415726a.

ADLER, Robert; EWING, John; TAYLOR, Peter. **Citation Statistics**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.mathunion.org/fileadmin/IMU/Report/CitationStatistics.pdf.

ADUSP. Docentes da FFLCH condenam atuação da CERT e questionam Luiz Nunes sobre clima de insegurança. **Informativo Adusp nº 402**, São Paulo, p. 4–5, 2015. a. Disponível em: http://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/informativos.

ADUSP. “Queremos valorizar todas as atividades acadêmicas, em especial ensino e pesquisa”, garante presidente da CERT. **Informativo Adusp nº 402**, São Paulo, p. 6, 2015. b. Disponível em: http://www.adusp.org.br/index.php/imprensa/informativos.

ADUSP. **Reitor consegue ampliar PIDV e total de demissões desde 2015 chegará a quase 3 mil**. 2016. Disponível em: https://www.adusp.org.br/index.php/carreira-docente/400-pidv/2748-reitor-consegue-ampliar-pidv-e-total-de-demissoes-desde-2015-chegara-a-quase-3-mil.

ADUSP. **Reitoria banaliza a contratação de professores temporários e mal remunerados**. 2017a. Disponível em: https://www.adusp.org.br/index.php/carreira-docente/2916-reitoria-banaliza-a-contratacao-de-professores-temporarios-e-mal-remunerados.

ADUSP. **A pedido do reitor, tropa de choque da PM agride manifestantes com selvageria**. 2017b. Disponível em: https://www.adusp.org.br/index.php/demousp/2811-a-pedido-do-reitor-tropa-de-choque-da-pm-agride-manifestantes-com-selvageria.

ADUSP. **Avaliar para involuir**. São Paulo. Disponível em: https://www.adusp.org.br/index.php/cai-cad/3138-especial-adusp-avaliar-para-involuir.

ALTBACH, Philip G. The Past, Present, and Future of the Research University. *In*: ALTBACH, Philip G.; SALMI, Jamil (org.). **The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities**. [s.l.] : The World Bank, 2011. p. 11–32. DOI: 10.1596/9780821388051_CH01. Disponível em: http://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/9780821388051_CH01.

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**. Paris. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf.

BARRAVIERA, Benedito. Editorial: the ABEC, research grant agencies, CAPES’ mandatory evaluations and how Brazilian journals can pay their bills. **Brazilian Oral Research**, *[S. l.]*, v. 23, n. 4, p. 355–356, 2009. DOI: 10.1590/S1806-83242009000400001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-83242009000400001&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 11 dez. 2016.

BARTOLOMÉ, Fernando. Nobody Trusts the Boss Completely— Now What? **Harvard**

Business Review, *[S. l.]*, 1989. Disponível em: https://hbr.org/1989/03/nobody-trusts-the-boss-completely-now-what.

BENTLEY, Peter James; KYVIK, Svein. Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries. **Higher Education**, *[S. l.]*, v. 63, p. 529–547, 2012. DOI: 10.1007/s10734-011-9457-4.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. **Discurso flexível, trabalho duro: o contraste entre o discurso de gestão empresarial e a vivência dos trabalhadores**. 2006. Universidade de São Paulo, *[S. l.]*, 2006.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Discurso humanizador, prática de exploração: os novos modelos de gestão e a saúde mental dos trabalhadores. *In*: **Silveira, M. A. (Org.). Inovação para desenvolvimento de organizações sustentáveis: trabalho, fatores psicossociais e ambiente saudável**. Campinas: CTI, 2013.

BÖHLE, Fritz. "Subjectifying Action" as a Specific Mode of Working with Customers. *In*: DUNKEL, Wolfgang; KLEEMANN, Frank (org.). **Customers at Work: New Perspectives on Interactive Service Work**. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2013.

BÖHLE, Fritz; MILKAU, Brigitte. **Vom Handrad zum Bildschirm: eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrungen im Arbeitsprozess**. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag, 1988. Disponível em: http://www.isf-muenchen.de/pdf/isf-archiv/1988-boehle-milkau-handrad.pdf.

BORDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, *[S. l.]*, v. 15, n. 1, p. 81, 2012. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100. Disponível em: http://revistas.usp.br/cpst/article/view/49623.

BOUTET, Josyane. Travail sémiotique dans le dialogue. *In*: **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995. p. 268.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. . 1988.

BROOKS, Rachelle. Measuring University Quality. **The Review of Higher Education**, *[S. l.]*, v. 29, p. 1–21, 2005. DOI: 10.1353/rhe.2005.0061.

BRUNORO, Claudio Marcelo. **Trabalho e sustentabilidade: contribuições da ergonomia da atividade e da psicodinâmica do trabalho**. 2013. Universidade de São Paulo, *[S. l.]*, 2013.

CAMARGO JR, Kenneth Rochel. A indústria de publicação contra o acesso aberto. **Revista de Saúde Pública**, *[S. l.]*, v. 46, n. 6, p. 1090–1110, 2012.

CAPES. **Capes se associa ao CNPq no financiamento de revistas científicas nacionais**. 2006. Disponível em: http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1589-blank-94132256. Acesso em: 19 dez. 2017.

CAPES. **Relatório de Avaliação 2010-2012: Área de avaliação: Educação**. 2013. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0ZmE1Njg0MDc4MjUwZjc3. Acesso em: 10 dez. 2015.

CAPES. **Qualis**. 2015a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis. Acesso em: 3 dez. 2016.

CAPES. **Arquivo Qualis 2015 - Matemática/Probabilidade e Estatística**. 2015b. Disponível em:

www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/matematica_probabilidade_e_estatistica.doc. Acesso em: 8 dez. 2016.

CAPES. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação: Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 - 10/10/2018**. [s.l: s.n.]. Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/conselho-superior/18102018_PNPG_CS_Avaliacao_Final_CS_FINAL_17_55.pdf.

CASTRO, Lucia Rabello De. Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível? **Psicologia & Sociedade**, *[S. l.]*, v. 22, n. 3, p. 622–627, 2010. DOI: 10.1590/S0102-71822010000300023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300023&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 6 jan. 2020.

CAVC. **Centro Acadêmico Visconde de Cairu**. 2016. Disponível em: http://avaliacao.cavc.com.br. Acesso em: 10 jan. 2017.

CERT. **O que é a CERT**. [s.d.]. Disponível em: https://sites.usp.br/cert/historico/cert/. Acesso em: 10 jan. 2020a.

CERT. **Período de experimentação**. [s.d.]. Disponível em: https://sites.usp.br/cert/outros-regimes/periodo-de-experimentacao/.

CERT. **Roteiro para relatórios bienais do período de experimentação**. 2015. Disponível em: http://www.usp.br/cert/roteiro-para-relatorios-bienais-periodo-de-experimentacao/. Acesso em: 22 nov. 2016.

CHAGAS, Henrique Pedrosa. **Aspectos distintivos de gestão de empreendimentos econômicos solidários: observação participante em cooperativas autogestionárias de catadores de materiais recicláveis**. 2015. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, *[S. l.]*, 2015.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006.

CHIARAMONTE, Aline; HEY, Ana Paula. Que a USP descanse em paz! Disputas simbólicas entre jornalistas e acadêmicos em fins dos anos de 1980. **Política & Sociedade**, *[S. l.]*, v. 17, n. 39, p. 250–276, 2018. DOI: 10.5007/2175-7984.2017v17n39p250. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2017v17n39p250.

CLARKE, John. So many strategies, so little time ... making universities modern. **Learning and Teaching**, *[S. l.]*, v. 3, n. 3, p. 91–116, 2010. DOI: 10.3167/latiss.2010.030305. Disponível em: http://berghahnjournals.com/view/journals/latiss/3/3/latiss030305.xml.

CLARKE, John; GEWIRTZ, Sharon; MCLAUGHLIN, Eugene. Reinventing the Welfare State. *In*: CLARKE, John; GEWIRTZ, Sharon; MCLAUGHLIN, Eugene (org.). **New Managerialism, New Welfare?** [s.l.] : SAGE Publications Ltd, 2000. a. p. 1–26.

CLARKE, John; GEWIRTZ, Sharon; MCLAUGHLIN, Eugene. **New Managerialism, New Welfare?** [s.l.] : SAGE Publications, 2000. b.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, *[S. l.]*, n. 4, p. 7–42, 2000.

COLLABORATION, Open Science. Estimating the reproducibility of psychological science. **Science**, *[S. l.]*, v. 349, n. 6251, p. 943, 2015.

COSTA, Dirceu. Avaliação Trienal 2007-2009 dos Programas de Pós-graduação da Área 21 pela CAPES. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, *[S. l.]*, v. 14, n. 6, p. v–vii, 2010. DOI: 10.1590/S1413-35552010000600001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552010000600001&lng=pt&nrm=iso&tlng=en.

CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard. **L'acteur et le système les contraintes de l'action collective**. [s.l: s.n.].

CURRISTINE, Teresa; LONTI, Zsuzsanna; JOUMARD, Isabelle. Improving Public Sector Efficiency: Challenges and Opportunities. **OECD Journal on Budgeting**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, 2007.

DAVYT, Amílcar; VELHO, Lea. A avaliação da ciência e a revisão por pares: passado e presente. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 93–116, 2000.

DEJOURS, Christophe. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, *[S. l.]*, v. 14, n. 54, 1986.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. a.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez - Oboré, 2007. b.

DEJOURS, Christophe. **Cadernos de TTO, 2: A avaliação do trabalho submetida à prova do real**. São Paulo: Blucher, 2008.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo - Tomo II: Trabalho e emancipação**. Brasília: Paralelo 15, 2012. a.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo - Tomo I: Sexualidade e trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2012. b.

DORA. **San Francisco Declaration on Research Assessment**. San Francisco. Disponível em: https://sfdora.org/read/.

DRESSEL, Gert; LANGREITER, Nikola. Academic Work—Faster, Higher, Further? On the (Missing) Proportion of Work to Spare Time in the (Cultural) Sciences. **Forum: Qualitative Social Research**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, 2008.

DUCH, Fernando Ferrari. **Interface extensão universitária e cultura interdisciplinar**. 2006. Universidade Braz Cubas, *[S. l.]*, 2006. Disponível em: http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/069.pdf.

ESCOBAR, Herton. **"A sociedade mudou, e nós não percebemos"**. 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/a-sociedade-mudou-e-nos-nao-percebemos/. Acesso em: 10 maio. 2020.

FEA. **A FEA segundo seus alunos de graduação**. 2011. Disponível em: https://www.fea.usp.br/fea/noticias/fea-alunos-fea-segundo-seus-alunos-de-graduacao. Acesso em: 10 jan. 2017.

FLEETWOOD, Steve; HESKETH, Anthony. **Explaining the Performance of Human Resource Management**. [s.l.] : Cambridge University Press, 2011.

FONSECA, Claudia. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos**, *[S. l.]*, v. 7, n. 16, p. 261–275, 2001. DOI: 10.1590/S0104-71832001000200014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200014&lng=pt&tlng=pt.

FPREUPB. **Plano nacional de extensão universitária, 2000/2001**. Natal. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf.

FREEDMAN, Leonard P.; COCKBURN, Iain M.; SIMCOE, Timothy S. The Economics of Reproducibility in Preclinical Research. **PLoS biology**, *[S. l.]*, v. 13, n. 6, p. e1002165, 2015. DOI: 10.1371/journal.pbio.1002165. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1371/journal.pbio.1002165. Acesso em: 29 out. 2016.

GARFIELD, Eugene. Citation indexes for science: A new dimension in documentation through association of ideas. **Science**, *[S. l.]*, v. 122, n. 3159, p. 108–11, 1955.

GARFIELD, Eugene. The History and Meaning of the Journal Impact Factor. **JAMA**, *[S. l.]*, v. 295, n. 1, p. 90–3, 2006. DOI: 10.1001/jama.295.1.90.

GOLDEMBERG, José. Em busca da excelência. **Revista USP**, São Paulo, p. 51–64, 2015.

GOMES, Valdir Pereira. O Editor de Revista Científica: desafios da prática e da formação. **Informação & Informação**, *[S. l.]*, v. 15, n. 1, p. 147–172, 2010. DOI: 10.5433/1981-8920.2010v15n1p147. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/5579.

GORNALL, Lynne; SALISBURY, Jane. Compulsive Working, 'Hyperprofessionality' and the Unseen Pleasures of Academic Work. **Higher Education Quarterly**, *[S. l.]*, v. 66, n. 2, p. 135–154, 2012.

GUÉRIN, François; LAVILLE, Antoine; DANIELLOU, François; DURAFFOURG, Jacques; KERGUELEN, Alain. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Blucher: Fundação Vanzolini, 2001.

GUINDANI, Evandro Ricardo. Os efeitos da política de avaliação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos Programas de Pós-graduação. **EccoS – Revista Científica**, *[S. l.]*, n. 30, p. 147–162, 2013. DOI: 10.5585/eccos.n30.3704. Disponível em: http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path[]=3704.

GUNKEL, Nicolas. Administração estabelece plano de metas e indicadores para a Graduação. **Gente da FEA**, São Paulo, n. 90, p. 4–5, 2014.

GUYON, Marc. Le travailler des scientifiques : contradictions de l'engagement de la subjectivité dans le travail. **Travailler**, *[S. l.]*, v. 32, n. 2, p. 75, 2014. DOI: 10.3917/trav.032.0075. Disponível em: http://www.cairn.info/revue-travailler-2014-2-page-75.htm.

HARLEY, Sandra. The Impact of Research Selectivity on Academic Work and Identity in UK Universities. **Studies in Higher Education**, *[S. l.]*, v. 27, n. 2, p. 187–205, 2002. DOI: 10.1080/03075070220119986b.

HARLEY, Sandra; MULLER-CAMEN, Michael; COLLIN, Audrey. From academic communities to managed organisations: The implications for academic careers in UK and German universities. **Journal of Vocational Behavior**, *[S. l.]*, v. 64, p. 329–345, 2004. DOI: 10.1016/j.jvb.2002.09.003.

HICKS, Diana. The Four Literatures of Social Science. *In*: MOED, Henk F.; GLÄNZEL, Wolfgang; SCHMOCH, Ulrich (org.). **Handbook of Quantitative Science and Technology Research**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 473–496. DOI: 10.1007/1-4020-2755-9_22. Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/1-4020-2755-9_22.

HICKS, Diana; WOUTERS, Paul; WALTMAN, Ludo; RIJCKE, Sarah De; RAFOLS, Ismael. Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. **Nature**, *[S. l.]*, v. 520, p. 429–431, 2015. DOI: 10.1038/520429a.

HOOD, Christopher. Public Management by Numbers as a Performance-Enhancing Drug: Two Hypotheses. **Public Administration Review**, *[S. l.]*, v. 72, n. s1, p. S85–S92, 2012. DOI: 10.1111/j.1540-6210.2012.02634.x. Disponível em: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1540-6210.2012.02634.x.

JC. **Quem tem medo da CERT?** 2015. Disponível em: http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2015/07/quem-tem-medo-da-cert/. Acesso em: 10 jan. 2020.

JORNAL DA USP. Para presidente da CERT, fama de rigorosa da comissão não se justifica. **Jornal da USP**, São Paulo, 2018. Disponível em: jornal.usp.br/?p=196124. Acesso em: 5 out. 2019.

KING, Christopher. **Brazilian Science on the Rise**. 2009. Disponível em: http://archive.sciencewatch.com/ana/fea/09julaugFea/. Acesso em: 10 maio. 2020.

KROEZE, Ronald; KEULEN, Sjoerd. The managers' moment in Western politics: The popularization of management and its effects in the 1980s and 1990s. **Management & Organizational History**, *[S. l.]*, v. 9, n. 4, p. 394–413, 2014.

KUSNITZOFF, Johanne Uhrenholt; PERSSON, Charlotte Price. Scientists: There is too much focus on positive results. **Science Nordic**, *[S. l.]*, 2017.

KYVIK, Svein. Changing trends in publishing behaviour among university faculty, 1980-2000. **Scientometrics**, *[S. l.]*, v. 58, p. 35–48, 2003. DOI: 10.1023/A:1025475423482.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga; ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão. Evaluation and measurement in human resource management: a study in Brazil. **Revista de Administração**, *[S. l.]*, v. 43, n. 1, p. 5–16, 2008.

LANCET. Assessing researchers with a focus on research integrity. **The Lancet**, *[S. l.]*, v. 393, n. 10181, p. 1570, 2019. DOI: 10.1016/S0140-6736(19)30862-1. Disponível em: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(19)30862-1/fulltext#articleInformation.

LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15, 2008.

LAPERRIÈRE, Anne. A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. *In*: **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LECLERC, Chantal; BOURASSA, Bruno. **Travail professoral et santé psychologique: sens et dérives**. Québec. Disponível em: https://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Rapports_de_recherche/SENS_ET_DERIVES_Leclerc_Bourassa.pdf.

LEITE, João Pereira. O novo QUALIS e a avaliação dos Programas de Pós-Graduação na área médica: mitos e realidade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, *[S. l.]*, v. 32, n. 2, p. 103–105, 2010. DOI: 10.1590/S1516-44462010000200002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462010000200002&lng=pt&tlng=pt.

LETA, Jacqueline. Indicadores de desempenho, ciência brasileira e a cobertura das bases informacionais. **Revista USP**, São Paulo, v. 89, p. 62–77, 2011. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i89p62-77.

LICHTENBERGER, Yves. O ergonomista entre conflito e cooperação no trabalho. *In*: **GUÉRIN, F. et al. (Org.). Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Bucher: Fundação Vanzolini, 2001.

LLORY, Michel; LLORY, Annick. Description gestionnaire et description subjective: des discordances (Le cas d'une usine de montage d'automobile). **Revue Internationale de Psychosociologie**, *[S. l.]*, n. 5, p. 33–52, 1996.

LLORY, Michel; MONTMAYEUL, René. **O acidente e a organização do trabalho**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2014.

MAINARDES, Emerson Wagner; ALVES, Helena; RAPOSO, Mario. The process of change in university management: from the "Ivory Tower" to entrepreneurialism. **Transylvanian Review**

of Administrative Sciences, *[S. l.]*, v. 33, p. 124–149, 2011.

MARASCHIN, Cleci; SATO, Leny. Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação - dando continuidade à discussão e ao debate. **Psicologia & Sociedade**, *[S. l.]*, v. 25, n. 1, p. 2–9, 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3549.

MARQUES, Fabrício. O melhor de cada um. **Revista Fapesp**, *[S. l.]*, v. 222, p. 42–45, 2015. a.

MARQUES, Fabrício. Para ampliar o impacto. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, v. 227, p. 32–5, 2015. b.

MAZZA, Carmelo; ALVAREZ, José Luis. Haute Couture and Prêt-à-Porter: The Popular Press and the Diffusion of Management Practices. **Organization Studies**, *[S. l.]*, v. 21, n. 3, p. 567–588, 2000.

MELLO, Rodrigo Bandeira De; CUNHA, Cristiano José Castro Almeida. Grounded theory. *In*: GODOI, Christiane Kleinübing; SILVA, Anielson Barbosa Da; MELLO, Rodrigo Bandeira De (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MENEGHINI, Rogerio. Inusitado aumento da produção científica. **Folha de S. Paulo**, *[S. l.]*, 2009. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1205200909.htm.

MOHER, David; BOUTER, Lex; KLEINERT, Sabine; GLASZIOU, Paul; SHAM, Mai Har. **The Hong Kong Manifesto for Assessing Researchers: Fostering Research Integrity**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.wcri2019.org/uploads/files/2019/Hong_Kong_Manifesto_v9.pdf.

MOLINIER, Pascale. **O trabalho e a psique: uma introdução à psicodinâmica do trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2013.

MORRIS, Norma. The developing role of departments. **Research Policy**, *[S. l.]*, v. 31, p. 817–833, 2002. DOI: 10.1016/S0048-7333(01)00149-4.

MULLER, Jerry Z. **The Tyranny of Metrics**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2018.

MUNAFÒ, Marcus R.; NOSEK, Brian A.; BISHOP, Dorothy V. M.; BUTTON, Katherine S.; CHAMBERS, Christopher D.; DU SERT, NATHALIE PERCIE, SIMONSOHN, Uri; WAGENMAKERS, Eric-Jan; WARE, Jennifer J.; IOANNIDIS, P. A. John. A manifesto for reproducible science. **Nature Human Behaviour**, *[S. l.]*, v. 1, n. 21, p. 1–9, 2017.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 37, n. 2, p. 353–381, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Nunes. Avaliação: resultados, tendências e desafios. **Revista USP**, São Paulo, p. 51–64, 2015.

PETERSEN, Eva Bendix. Staying or going? Australian early career researchers' narratives of academic work, exit options and coping strategies. **Australian Universities' Review**, *[S. l.]*, v. 53, n. 2, p. 34–42, 2011.

PINHO, Angela. Número de professores que pedem demissão da USP dispara. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/numero-de-professores-que-pedem-demissao-da-usp-dispara.shtml.

POLANYI, Michael. **Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 2005.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2009.

POLLITT, Christopher; CHAMBERS, Naomi. Evidence-Based Trust: A Contradiction in Terms? *In*: LLEWELLYN, Sue; BROOKES, Stephen; MAHON, Ann (org.). **Trust and Confidence in Government and Public Services**. [s.l.] : Routledge, 2013. p. 36–45.

POMAR, Pedro Estevam Rocha. **USP: "crise financeira" ou crise de financiamento?** São Paulo.

RÄSÄNEN, Keijo. Meaningful Academic Work as Praxis in Emergence. **Journal of Research Practice**, *[S. l.]*, v. 4, p. 1–23, 2008.

REGALADO, Antonio. Brazilian Science: Riding a Gusher. **Science**, *[S. l.]*, v. 330, n. 6009, p. 1306–1312, 2010.

RIBEIRO, Márcio Moretto. **Análise dos Relatórios de Experimentação da EACH**. São Paulo. Disponível em: http://www.adusp.org.br/files/carreira/cert2.pdf. Acesso em: 22 nov. 2016.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: comunicação ou domesticação. **Revista Educação em Debate**, São Paulo, v. 6–7, p. 53–60, 1984. DOI: 10.24882/eemd.v0i0.396.

ROCKWELL, Sara. The FDP Faculty Burden Survey. **Research Management Review**, *[S. l.]*, v. 16, p. 29–44, 2009. Disponível em: http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2887040&tool=pmcentrez&rendertype=abstract.

ROSSNER, Mike; VAN EPPS, Heather; HILL, Emma. Show me the data. **The Journal of Cell Biology**, *[S. l.]*, v. 179, n. 6, p. 1091–1092, 2007. DOI: 10.1083/jcb.200711140. Disponível em: https://rupress.org/jcb/article/179/6/1091/54138/Show-me-the-data.

ROSSNER, Mike; VAN EPPS, Heather; HILL, Emma. Irreproducible results: a response to Thomson Scientific. **The Journal of Cell Biology**, *[S. l.]*, v. 180, n. 2, p. 254–255, 2008. DOI: 10.1083/jcb.200801036. Disponível em: https://rupress.org/jcb/article/180/2/254/45159/Irreproducible-results-a-response-to-Thomson.

RUBIN, Herbert J.; RUBIN, Irene S. **Qualitative interviewing: the art of hearing data**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012.

RÜEGG, Walter; SADLAK, Jan. Relations with authority. *In*: RÜEGG, Walter (org.). **A History of the University in Europe, Vol. 4**. [s.l.] : Cambridge University Press, 2011.

SANDSTRÖM, Ulf; BESSELAAR, Peter Van den. Funding, evaluation, and the performance of national research systems. **Journal of Informetrics**, *[S. l.]*, v. 12, p. 365–384, 2018. a.

SANDSTRÖM, Ulf; BESSELAAR, Peter Van den. Making academics compete for funding does not lead to better science. **Science Nordic**, *[S. l.]*, 2018. b. Disponível em: http://sciencenordic.com/making-academics-compete-funding-does-not-lead-better-science.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia USP**, *[S. l.]*, v. 22, n. 2, p. 315–334, 2011. DOI: 10.1590/S0103-65642011005000017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 jan. 2020.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e**

Saúde, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 19–45, 2011.

SEGLEN, Per O. Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research. **BMJ**, *[S. l.]*, v. 314, n. 7079, p. 497–497, 1997. DOI: 10.1136/bmj.314.7079.497. Disponível em: http://www.bmj.com/cgi/doi/10.1136/bmj.314.7079.497.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação": É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. *In*: OLIVIERA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. (org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHORE, Cris. Audit culture and Illiberal governance. **Anthropological Theory**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 278–298, 2008. DOI: 10.1177/1463499608093815. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463499608093815.

SIGAUT, François. Folie, reel et technologie. **Travailler**, *[S. l.]*, n. 12, p. 117–134, 2004.

SOUSA, Sofia Branco; BRENNAN, John L. The UK Research Excellence Framework and the Transformation of Research Production. *In*: MAASSEN, Peter; MÜLLER, Johan (org.). **Reforming Higher Education**. [s.l.] : Springer, 2014. p. 65–80. DOI: 10.1007/978-94-007-7028-7_4. Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/978-94-007-7028-7_4.

STENGERS, Isabelle. **Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science**. [s.l.] : Polity Press, 2018.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZNELWAR, Laerte Idal. Prefácio à edição brasileira. *In*: **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Blucher: Fundação Vanzolini, 2001.

SZNELWAR, Laerte Idal; UCHIDA, Seiji; LANCMAN, Selma. A subjetividade no trabalho em questão. **Tempo Social**, Brasil, v. 23, n. 1, p. 11–30, 2011.

USP. **Ofício Circular CERT nº 04/2000**. 2000. Disponível em: http://sites.usp.br/cert/wp-content/uploads/sites/4/2013/12/04CIRC001.pdf. Acesso em: 22 nov. 2016.

USP. Resolução nº 7271, 23 de novembro de 2016. . 2016.

VAN NOORDEN, Richard. Metrics: A profusion of measures. **Nature**, *[S. l.]*, v. 465, p. 864–866, 2010. DOI: 10.1038/465864a.

VAZ, Paulo. Por um novo jogo. **Cadernos de Saúde Pública**, *[S. l.]*, v. 29, n. 9, p. 1713–1714, 2013. DOI: 10.1590/0102-311XCO020913. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2013000900005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en.

VOGEL, Michely Jabala Mamede. **Avaliação da pós-graduação brasileira: análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica**. 2015. Universidade de São Paulo, *[S. l.]*, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-29062015-150747/pt-br.php.

WELCH, Anthony. **The professoriate: Profile of a profession**. Dordrecht: Springer, 2005.

WERNER, Reinhard. The focus on bibliometrics makes papers less useful. **Nature**, *[S. l.]*, v. 517, p. 245, 2015. DOI: 10.1038/517245a.

WILSDON, James et al. **The Metric Tide: Report of the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management**. [s.l: s.n.]. DOI: 10.13140/RG.2.1.4929.1363. Disponível em: https://bit.ly/35vV3F1.

WISNER, Alain; MARCELIN, Jeanne. **A quel homme le travail doit-il être adapté. Rapport n22**. Paris.

WRIGHT, Bradley E. Public-Sector Work Motivation: A Review of the Current Literature and a Revised Conceptual Model. **Journal of Public Administration Research and Theory**, *[S. l.]*, v. 11, n. 4, p. 559–586, 2001.

YLIJOKI, Oili-Helena. Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. **Human Relations**, *[S. l.]*, v. 58, n. 5, p. 555–576, 2005. DOI: 10.1177/0018726705055963.

ZANIN, Fernanda da Conceição; FREITAS, Joana Alice Ribeiro De; KÜNZLE, Luis Allan. Estou doente profissionalmente: relato de experiência da APUFPR-SSind e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 50, p. 106–121, 2012. Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1125969182.pdf.

ZIKER, John P.; WINTERMOTE, Allyanna; NOLIN, David; DEMPS, Kathryn; GENUCHI, Matthew; MEINHARDT, Katie. **Time Distribution of Faculty Workload at Boise State University**. [s.l: s.n.]. Disponível em: http://scholarworks.boisestate.edu/sspa_14/22.

ZILLER, Joana; NONATO, Bréscia; NOVAIS, Mirlene; ROBSON, Thiago. A extensão como forma de conectar saberes. *In*: **MAYORGA, C. (Org.). Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre a democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.