

## **CAPES: Um estudo sobre o *produtivismo* acadêmico e os saberes “hegemônicos”**

### **CAPES: Un estudio sobre el *productivismo* académico y los saberes “hegemónicos”**

#### **CAPES: A study on academic *productivism* and “hegemonic” knowledge**

**Carla Guimarães Ferreira\***  
carla.guimaraes@fasfusul.com.br

\*Faculdade Sul Fluminense, Volta Redonda/RJ, Brasil

---

#### **Resumo**

A origem da universidade no Brasil, em seu cerne, era uma instituição laica, pública e gratuita. Em 1951, criou-se a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de tentar superar o subdesenvolvimento do país. A partir de então, o Programa de Acompanhamento e Avaliação da CAPES cria mecanismos efetivos de controle de qualidade para a comunidade científica e acadêmica, em particular, para a pós-graduação. Este texto aborda algumas análises sobre resultados da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no país efetuada pela CAPES, entre 1998 e 2013. Suscita-se como problema que a maneira que esta avaliação é realizada não está a contento dos docentes dos programas de pós-graduação, pois privilegia determinadas áreas do saber e certas regiões do país. Para averiguar o fato, utilizou-se das pesquisas documental, bibliográfica e de campo.

**PALAVRAS CHAVE:** Produtivismo Acadêmico. CAPES. Hegemonia.

#### **Resumen**

El origen de la universidad en Brasil, en su esencia, fue una institución laica, pública y gratuita. En 1951 se crea la Campaña Nacional de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), con el objetivo de tratar de superar el subdesarrollo del país. A partir de entonces, el Programa de Monitoreo y Evaluación de la CAPES creó mecanismos efectivos de control de calidad para la comunidad científica y académica, en particular, para los estudiantes de posgrado. Este texto aborda algunos análisis sobre los resultados de la evaluación de los estudios de posgrado *stricto sensu* en el país realizada por la CAPES, entre 1998 y 2013. El problema es que la forma en que se realiza esta evaluación no es del agrado de los profesores de los programas de posgrado. graduación, ya que privilegia ciertas áreas del conocimiento y ciertas regiones del país. Para comprobar el hecho, utilizamos investigación documental, bibliográfica y de campo.

**PALABRAS CLAVE:** Productivismo Académico. CAPES. Hegemonía.

#### **Abstract**

The origin of the university in Brazil, at its core, was a secular, public and free institution. In 1951, the National Campaign for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) was created, with the aim of trying to overcome the country's underdevelopment. From then on, the CAPES Monitoring and Evaluation Program created effective quality control mechanisms for the scientific and academic community, in particular, for graduate students. This text addresses some analyzes on the results of the evaluation of *stricto sensu* graduate studies in the country carried out by CAPES, between 1998 and 2013. The problem is that the way this evaluation is carried out is not to the satisfaction of professors of graduate programs. graduation, as it privileges certain areas of knowledge and certain regions of the country. To verify the fact, we used documentary, bibliographic and field research.

KEYWORDS: Academic Productivism. CAPES. Hegemony.

*Esse moer contínuo do espírito, que faz da inteligência uma fábrica de Manchester, repugna à natureza da própria intelectualidade. Fazer do talento uma máquina, e uma máquina de obra grossa, movida pelas probabilidades financeiras do resultado, é perder a dignidade do talento, e o pudor da consciência.*

Machado de Assis. Trecho de *Os fanqueiros literários*. Publicado originalmente em **O Espelho**, Rio de Janeiro, 1859.

---

## 1. Introdução

A ideia de aliar ensino e pesquisa na pós-graduação tem origem na Europa Ocidental no século XIX com o movimento reformista humboldtiano, iniciado graças ao alemão Alexander von Humboldt. Sua premissa era que a amalgamação entre Ensino e Pesquisa constituía a essência do processo de aprendizagem, o fulcro da pós-graduação (GOMES, 2003, p. 37).

Enquanto isso, as instituições portuguesas de ensino superior, seguem o “modelo napoleônico”, que priorizava o ensino profissionalizante direcionado para a política:

O “modelo”, centralizado do ponto de vista administrativo, mas dissociado em relação à integração das faculdades, via no ensino superior um importante mecanismo para formar os profissionais necessários ao funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, um importante instrumento para disseminar as doutrinas vigentes. Essa política de Ensino Superior, certamente, influenciou a estrutura educacional brasileira (APRILE, 2008, p. 4).

Hoje em dia, a fim de se “reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação” (SIMÃO, SANTOS E COSTA, 2005, p. 40) percebe-se que:

Brasileiros e europeus estão submetidos a condições de trabalho similares, sejam professores, orientadores ou pesquisadores (...). Ainda que os pesquisadores brasileiros tenham tido que enfrentar a pressão antes que seus colegas europeus, ambos os grupos estão agora em situações parecidas. Todos eles precisam dar aulas, conduzir pesquisas, orientar estudantes, escrever *papers*, participar de conferências, publicar (BIANCHETTI e VALLE, 2014, p. 97).

Oliveira (2009, p. 15) comenta que a criação da universidade no Brasil deu-se tardiamente, mas surpreendeu por se tratar de uma universidade laica, pública e gratuita, com presença em todos os estados da Federação. Um raro sistema de ensino e pesquisa foi formado para tentar-se superar o subdesenvolvimento.

Para tanto, em 1951 criou-se a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de atender aos empreendimentos públicos e privados que visavam o desenvolvimento do país. No ano de 1965, a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia alcança a CAPES e esta passa a intervir nas universidades brasileiras, bem como nas políticas para a pós-graduação. Em 1981, fica sob responsabilidade da CAPES e do sistema nacional de Ciência e Tecnologia elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades do ensino superior. A partir de então, o Programa de Acompanhamento e Avaliação da CAPES cria mecanismos efetivos de controle de qualidade e aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica e a CAPES se torna protagonista da educação superior e em particular, da pós-graduação.

Em 1998, a CAPES passa a disponibilizar ao público os relatórios das avaliações trienais até o ano de

2013. Em 11 de dezembro de 2014, através da Resolução de nº 5, o Conselho Superior da CAPES decidiu que as avaliações seriam realizadas em um período de quatro anos. Sendo assim, a avaliação seguinte ocorreu em 2017, versando sobre os dados relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 (CAPES, 2018). Todavia, este texto, por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, se baseia em dados sobre a pós-graduação no país durante um intervalo.

### 1.1. Contextualização – O papel da CAPES no Brasil

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma autarquia federal, na modalidade *Fundação* Pública, subordinada ao Ministério da Educação (MEC) e que se propõe a desempenhar um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o país (CAPES, 2012).

Segundo a Coordenação (2012; 2014, 2020), suas atividades podem ser agrupadas da seguinte maneira: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; promoção da cooperação científica internacional; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior, mediante investimento através de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos; elaboração de estudos que auxiliam o Ministério da Educação na definição dos planos e políticas de desenvolvimento da pós-graduação nacional.

Entre as várias atividades desempenhadas pela CAPES, este texto aborda algumas análises sobre resultados da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no país efetuada por essa instituição, primeiro tópico da lista referenciada acima, entre 1998 e 2013. A avaliação da CAPES tem repercussões práticas significativas no âmbito da pós-graduação e, por suposto, da pesquisa, visto que a classificação dos cursos e os incentivos aos pesquisadores decorrem desse processo analítico. Além disso, própria sobrevivência dos cursos depende das notas emitidas após as avaliações periódicas. Deste modo, a maneira como esta avaliação é realizada exerce forte impacto sobre um expressivo conjunto de atividades acadêmicas.

Portanto, suscita-se como **problema** que **a maneira que esta avaliação é realizada não está a contento dos docentes dos programas de pós-graduação, entre outros motivos, por privilegiar determinadas áreas do saber e certas regiões do país.**

Ao longo dos anos, os cursos, os pesquisadores e a própria qualidade da produção do conhecimento têm sido afetados através de mudanças que vieram ocorrendo no ensino, seja por mudanças na legislação, seja por conta de instruções do MEC, via CAPES. Entre muitas mudanças, enfatizo duas apontadas por Bianchetti e Valle (2014, p. 91-92):

- a) a subordinação dos cursos a um sistema de financiamento de acordo com o resultado da avaliação realizada pela autarquia, com previsão de recompensas ou punições em termos do número de bolsas e até do descredenciamento do curso do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNP), descaracterizando o próprio conceito de avaliação;
- b) a submissão de todas as áreas do conhecimento e de todas as regiões do país, independentemente das demandas metodológicas e do perfil epistemológico de cada uma delas, a um mesmo padrão de avaliação, apesar da heterogeneidade que caracteriza estas áreas e regiões de um país com as dimensões continentais como o Brasil.

Cabe então realizar um levantamento dos resultados das avaliações da CAPES, para verificarmos se procede a inquietação e preocupação dos docentes e discentes em relação ao assunto e, dentre outras coisas, em última instância, refletir o que o seria um sistema de controle e avaliação legítimo para a

comunidade universitária. Nestas condições e contexto, é que a avaliação da CAPES estará aqui também sendo “avaliada”.

## 2. A CAPES e o Produtivismo Acadêmico

O Decreto nº 29.741 instituiu a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 11 de julho de 1951. Em 1964, a CAPES passa a ser regida pelo Decreto-lei nº 53.932, que modificou sua configuração, alterando também a sua denominação para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e subordinando-a ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). No ano de 1965, no Parecer CFEnº 977, consta a reforma universitária e a consolidação do regulamento da pós-graduação. De acordo com Sguissardi (2006, p. 59), este parecer segue estritamente a regulamentação de universidades norte-americanas – ou seja, a implantação do sistema de pós-graduação brasileira foi importado.

A CAPES ganha novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras, passando a ter destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expande rapidamente.

Em 1981, de acordo com o Decreto nº 86.791/81, a CAPES é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, **sendo agora de sua competência elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior**.

Em 09 de janeiro de 1992, a Lei nº 8.405 autoriza o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública. Segundo o decreto, ela continuaria formulando as políticas educacionais para pós-graduação no País. Importante ressaltar que, em redação recente dada pela Lei nº 12.695 de 2012 a esta outra lei de 1992, **a CAPES recebe a finalidade de coordenar e avaliar cursos de pós-graduação**.

Em 1995, Fernando Henrique assume o governo e, por meio da reforma gerencialista da educação, a CAPES passa por reestruturação, fortalecendo-se como instituição responsável pelo **acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros**.

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, p. 11, 2012) entende que desde então iniciou-se o que poderia se transformar em um devastador desmonte do sistema de ciência e tecnologia da pós-graduação, em consonância com orientações emanadas de organismos multilaterais.

Destaca-se, nessa conjuntura, a aprovação da Lei de nº 9.394 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – em dezembro de 1996. Esta lei estimulou um sistema de pós-graduação mais produtivo no país, regulamentado e flexível, sob responsabilidade da CAPES, agência de avaliação da pós-graduação. Isto acentuou sua função de controle e regulação, tornando-a assim uma efetiva agência reguladora da pós-graduação brasileira (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2018, p. 45).

### 2.1. O Sistema de Avaliação da Pós-graduação implantado pela CAPES

O primeiro Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado pela CAPES em 1976 com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil (CAPES, 2007, p. 1-2).

Em 1998, a CAPES passa a disponibilizar ao público os relatórios de suas avaliações, que passaram a ser trienais até 2013, quando a avaliação passou a ser quadrienal. Surgia assim, no final da década de 1990, um novo modelo de avaliação.

A Avaliação dos Programas de Pós-graduação verifica o desempenho dos programas e cursos do Sistema Nacional de Pós-graduação, o SNPG (CAPES, 2014c). O Sistema de Avaliação abrange dois processos: a Avaliação dos Programas de Pós-graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação (CAPES, 2021); esta última prevê a admissão de novos programas e cursos no Sistema Nacional de Pós-graduação, o SNPG.

O modelo de avaliação dos cursos de pós-graduação vigente é praticado pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) desde 1998, é orientado pela Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES e ocorre com a participação de representantes da comunidade acadêmico-científica denominados consultores ad hoc (pesquisadores bolsistas *de produtividade* em pesquisa ou não bolsistas, mas *indicados* por Comitês de Assessoramento) (CNPq, 2013; CAPES, 2021).

De acordo com a Coordenação, estes consultores são vinculados a instituições das diferentes regiões do país (CAPES, 2007, p. 2). Contudo, Tourinho e Palha (2014, p. 273) afirmam que o Conselho Superior da CAPES restringe assento a uma minoria representada pelos grupos hegemônicos do Sul-Sudeste. Ambos noticiam que nenhum dos três diretores membros do Conselho Superior da CAPES tem origem, por exemplo, na Amazônia. Dizem ainda que:

Pode ser percebido que, entre os 12 membros componentes do Conselho, não existem representantes de qualquer universidade amazônica (ainda que suplente), ou mesmo das minorias étnicas, como índios e negros – mesmo que, na atualidade, a Universidade Pública (entre outras instituições) esteja sendo alvo de políticas de inclusão social e acessibilidade. A falta de uma maior representatividade a esses grupos acadêmicos e sociais reflete a forma como a CAPES define, entende e deseja o “Who’s Who” (Quem é quem) da pós-graduação brasileira (IBIDEM).

De acordo com a CAPES (2020), antes da avaliação trienal/quadrinial (e até mesmo para auxiliar seu resultado final) ela oferece o *Acompanhamento Anual*. Este acompanhamento anual tem por objetivo o estabelecimento de um vínculo entre a CAPES e os cursos de pós-graduação mais frágeis, visando orientar a atuação destes programas de modo a elevar seu desempenho durante o período e superar os problemas que eventualmente estejam a enfrentar – já se preparando assim para a avaliação seguinte. Ferreira (2015, p. 40) apresenta o depoimento de coordenador de um programa de pós-graduação nota 3, que relata que a CAPES costuma ser fechada e não é sempre que realiza esse acompanhamento anual. O próprio programa que ele coordena, nunca foi visitado pela instituição que, aliás, não costuma responder seus e-mails.

A Avaliação Trienal abarcou o período de 1998 até 2013 e os resultados desse processo podem ser expressos atribuindo-se uma nota na escala de “1” a “7” para o programa de pós graduação. O significado das notas pode ser assim atribuído (CAPES, 2020):

**Notas 6 e 7:** Indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional.

**Nota 5:** Nota máxima para programas com apenas mestrado. O programa oferece alto nível de desempenho. **Nota 4:** O programa possui bom desempenho. **Nota 3:** O desempenho do programa é regular, atende apenas o padrão mínimo de qualidade exigido.

**Notas 1 e 2:** Programas com desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido. Os programas que obtêm esse nível de desempenho não recebem a renovação do reconhecimento de seus cursos de mestrado e doutorado e, portanto, tem canceladas as autorizações de funcionamento.

Segundo a CAPES (2008), os resultados das suas avaliações servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios).

Como exposto na Introdução, este trabalho levanta a hipótese de que algumas poucas universidades que recebem as notas mais altas (6 e 7), sempre as receberão, assim seus projetos e publicações terão sempre mais chance de serem aceitos. Sendo que dentre estas poucas universidades, padecem as que não pertencem aos grupos hegemônicos de determinadas regiões e/ou não pertencem a determinada área do saber. Muitos autores corroboram esta conjectura. Sguissardi (2006, p. 70), por exemplo, diz ser questionável a padronização do “Modelo CAPES de Avaliação”, diante da heterogeneidade das áreas do saber.

## 2.2. A natureza gerencialista da avaliação da CAPES

O modelo gerencialista foi descrito em livros – como o de Osborne e Gaebler, *Reinventando o Governo* – pela primeira vez, nos Estados Unidos, em 1992 após supor-se a necessidade de uma administração pública gerencial inspirada na administração de empresas (BRESSER-PERREIRA, 1996, p.5).

Segundo Bresser-Pereira (1996, p.6), no Brasil, a primeira tentativa de reforma gerencial da administração pública brasileira aconteceu no final dos anos 1990, através do Decreto-Lei 200, durante o primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique, transcorrido de 1995 a 1998.

“O termo gerencialismo é utilizado ainda por estudiosos da educação para se referir à adoção de ‘ferramentas’ da gestão empresarial no campo educacional” (FERREIRA, 2015, p. 49). E tratar universidades como empresas, transformá-las em organizações privadas, gera mercantilização da educação superior e adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para se avaliar o trabalho docente (BOSI, 2007, p. 1503) – bases do produtivismo intelectual. “Uma das consequências desse processo é que **a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade da própria produção** e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição” (BOSI, 2007, p. 1513).

A origem deste fenômeno está nos anos 1990. Influenciada pela Reforma do Estado, a universidade submete-se também a uma reforma. A pós-graduação passa a ocupar o lugar central das universidades e a CAPES e o CNPq, através do novo modelo de avaliação e da indução à pesquisa, fazem acentuar o produtivismo acadêmico resultando na intensificação e precarização do trabalho docente (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2018, p. 64).

Segundo Chauí (2003, p. 7), denomina-se *universidade operacional*, a universidade que opera sob uma perspectiva organizacional, regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade, orientada para ser flexível e eficaz, totalmente alheia ao conhecimento e à formação intelectual. “Uma Universidade operacional, [é] avaliada não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado. Ou seja, centrada *na pedagogia dos resultados* e do produtivismo” (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

Integrando o gerencialismo no âmbito da educação superior se coloca a questão do produtivismo (acadêmico), ponto central deste estudos.

### 2.2.1. Produtivismo Acadêmico

O produtivismo acadêmico se iniciou nos anos 1990 (RICCI, 2009, p. 20). Conforme Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 45), “esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da CAPES e do CNPq, acrescidos da Finep (Financiadora de Estudos e Projetos) e do BNDES, entre outros”. O mesmo “se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção acadêmica,

tendendo a desconsiderar a sua qualidade” (PATRUS et al., 2015, p. 1). Durante outras pesquisas sobre o tema, uma professora de História da UFF informou que “a CAPES favorece um critério quantitativo que olvida a qualidade”, mesma consideração levantada por um professor do curso de Direito Constitucional, da mesma universidade.

Sendo assim, o produtivismo acadêmico, correspondente a uma lógica de mercado, diz respeito a considerar quantidade como se fosse qualidade, dando-se “ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância” (ALCADIPANI, 2011, p. 1174). Tal cenário vai ao encontro da afirmação de Debord (1997) que garante que a perda da qualidade em razão do aumento da produtividade é uma demanda do mercado.

Em um estudo com professores de pós-graduação *stricto sensu*, Bosi (2007, p. 1517) concluiu que existe o sentimento de desapontamento com suas carreiras quando não conseguem um desempenho materializado em publicações, pois um artigo não aceito por uma revista é compreendido como um fracasso pessoal. Isto é percebido na fala de um dos entrevistados ao confidenciar que quando um *paper* seu não é aceito, ele se sentia rejeitado.

Distorções desta natureza, que sinalizam para o adoecimento mental dos docentes, ocupam a preocupação dos que têm estudado, como Sguissardi (2000; 2006; 2010; 2018), os problemas decorrentes do produtivismo na universidade brasileira. Outros dilemas serão tratados a seguir.

### 2.2.2. Consequências do produtivismo acadêmico: Vantagens (?) e Desvantagens

O produtivismo acadêmico traz consequências para o âmbito das produções acadêmicas e para a vida institucional e pessoal dos profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa (BIANCHETTI e VALLE, 2014, p. 89). É importante assim considerar se o impacto das ações de avaliação da CAPES sobre o trabalho docente nas universidades públicas tem apresentado mais vantagens ou desvantagens para o ensino brasileiro.

Patrus et al. (2015, pp. 4-5) elenca pressupostos **favoráveis** ao produtivismo:

- a) Autores como Machado (2007, p. 140) afirmam que as exigências da CAPES movimentam a ciência brasileira e instalam a cultura da pesquisa e da publicação no país, visto que o Brasil não tem a tradição da escrita. O autor inclusive diz que tal prática é nobre e necessária.
- b) Muito dinheiro público é investido no setor educacional superior. Assim o controle da CAPES, parece rígido e intolerante, mas trata-se de uma “luta contra o desperdício”.
- c) A CAPES entende que seja mais justo avaliar os programas de pós-graduação utilizando critérios quantitativos, pois os critérios qualitativos são mais suscetíveis às idiossincrasias, perspectivas e interesses das comissões de avaliadores.

Em suma, Patrus et al. (2015, p. 5) explica que os argumentos “favoráveis” às cobranças da CAPES defendem a publicização das pesquisas, a diminuição de desperdício de recursos públicos e a indução ao desenvolvimento da pesquisa em níveis internacionais. Para ele, “a ausência de um modelo de avaliação provocaria maior prejuízo que eventuais efeitos colaterais produzidos pelo sistema”. Sendo o produtivismo acadêmico *apenas* um desses efeitos.

Uma professora da USP também entende a avaliação como necessária, desconsidera os discursos *contra-productivistas*, não acredita que as exigências da CAPES sejam difíceis de serem alcançadas e enxerga a cobrança da CAPES como uma resposta ao dinheiro público:

Eu não vejo problema em avaliar uma atividade, *tá?* Eu acho que é extremamente necessário (...) eu acho que eu tenho que cumprir minhas funções porque a sociedade me financia. Eu não tenho nenhum problema em que me avaliem. É claro que muitas vezes as pessoas não aceitam a avaliação porque para você manter seu trabalho na pós-graduação, você precisa de uma disciplina intelectual bastante grande. Eu fico muito preocupada com o discurso do produtivismo. Eu acho que ele é mais ideológico do que de fato prático. Enfim... Por que eu fico preocupada? Porque (...) a CAPES existe para você se manter em programa de pós-graduação, *né?* É só por isso. Ela só tem regra para isso. Se você olhar lá nas exigências da CAPES, pra você se manter num programa de pós-graduação, mestrado, você tem que publicar dois textos por ano. Eu não acho isso muito. Se você trabalha um ano, você tem de ter produto. E dois textos eu não acho nenhum absurdo. (...)você vai publicar um artigo por semestre. Claro que isso não é muito. Eu acho que isso é o mínimo que eu tenho de fazer como profissional de uma instituição pública. Para o doutorado são *3produtos*. Três textos. Eu também não acho muito. Você entendeu, por quê? Porque tenho que prestar contas para a sociedade. Do quê? Do dinheiro que ela me paga (EMS4, 2015; adaptado).

Ao contrário do que expôs a entrevistada, Dias Sobrinho (2003, p. 35) alerta que “a avaliação educativa não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o mero controle”. Para ele, a intenção da avaliação não pode ser apenas a de controlar e o problema reside no fato do “Estado Avaliador” (como denomina o autor), extrapolar sua dimensão reguladora dando mais ênfase a prestação de contas e a uma avaliação estatística do que à avaliação educativa (IBIDEM). Curiosamente, a mesma entrevistada que considera fácil escrever dois artigos por ano declara ainda que “Os problemas no Brasil de pós-graduação e de avaliação de programas é a publicação dos professores (...). Os professores não têm o mesmo ritmo, as pessoas têm diferenças individuais” (EMS4, 2015). E, enquanto esta docente acha dois artigos por ano, um bom número, na visão de outro entrevistado, é muito, veja:

“Se o professor souber que ele não será obrigado a produzir, em 3 anos, digamos, 6 artigos, que basta ele publicar 3, ele vai fazê-los com maior qualidade. Com mais tempo, com mais tranquilidade. Sem a pressão do número. Que isso é um desastre, do meu ponto de vista” (EVS6, 2015).

Observa-se divergências de percepções dos docentes sobre o modelo CAPES de avaliação. Assim, é preciso considerar também os aspectos negativos do processo. Vários autores, e novamente Patrus et al. (2015, p. 5-9), discutem os elementos **negativos** oriundos do modelo CAPES, elencados a seguir:

a) Sobrecarga de trabalho: Patrus et al. (2015, p. 3-4) denuncia a sobrecarga de trabalho do professor, que além de dar aulas, pesquisar, orientar e publicar, recebe inúmeros pedidos de parecer de artigos e demais produtos acadêmicos, participa em bancas examinadoras; avalia projetos submetidos a agências de fomento; avalia revistas para compor o Qualis; participa em editorias de revistas, coordena departamentos, pertence a colegiados de cursos – e, segundo o autor, isto se torna uma sobrecarga quando começa a atingir a vida pessoal do docente.

b) Problemas de saúde: Na vida pessoal, o sentimento de rejeição e a pressão por produção podem gerar riscos na saúde do acadêmico. Godoi e Xavier (2012, p. 469) apresentam um estudo de docentes de pós-graduação que comprova o aumento do número de pedidos de licenças médicas nos últimos anos, principalmente por doenças cardiovasculares. Sendo os professores que possuem a maior produção científica as principais vítimas. Freitas (2013, p. 166), coloca que este modelo mecanicista-produtivista na área docente traz complicações como gastrite, fadiga muscular e psíquica, dor nas costas e nas pernas, problemas na voz, insônia, estresse, tristeza profunda, obesidade, entre outros. Campos (2011, p. 11) cita a depressão, estresse, despersonalização, Lesão por Esforço Repetitivo (LER), Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (DORT), Lombalgia e problemas de pregas vocais e/ou alterações da voz

(disfonia) como as doenças mais comuns no ambiente acadêmico. Oliveira (2009, p; 14), além do stress, identificou em suas pesquisas com professores brasileiros, que muitos fazem uso do metilfenidato ritalina para aguentar todo o trabalho que lhe é demandado.

c) Implicações no lazer: Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 44-45) percebem que o professor já incorporou de tal maneira a ideologia do produtivismo acadêmico, que para ele é natural não ter tempo para o lazer, para a família e para o legítimo e necessário descanso do final de semana.

d) Reprodução do capital: De acordo com Bosi (2007, p. 1513), todas as “obrigações” docentes (aulas, orientações, publicações, projetos, etc.) são denominadas de “produto” na academia e sua quantidade relaciona-se ao mercado de ensino. Esse processo é baseado no modelo empresarial adotado pelas fundações brasileiras de apoio à pesquisa para conduzir a ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento no país e está presente nas orientações dos editais dos órgãos de fomento à produção científica. Cada vez mais, estes órgãos têm direcionado seus recursos para pesquisas e estudos que potencializem a capacidade de reprodução do capital. Uma das consequências dialética desse processo é que a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade.

e) Perda de qualidade: Pode-se dizer ainda que o produtivismo afeta a qualidade da produção. Coimbra Jr. (2009, p. 2092) exemplifica o que ocorreu no Cadernos de Saúde Pública em um período de cinco anos (2003-2008): aumentou-se o número de submissão de artigos de 531 para 1279, mas a taxa de aceite diminuiu de 43 para 27%. É afetada ainda a relação aluno-professor e qualidade das aulas dos alunos, principalmente as da graduação, correndo-se o risco de se formar alunos sem senso crítico e sem conhecimento.

f) Perda do pensamento crítico: No que tange as consequências de políticas neoliberais, Hill (2003, p.5) enfatiza a perda do pensamento crítico na cultura do desempenho. “A reflexão, o debate e a maturação da compreensão da realidade tendem a ser abolidos da instituição universitária” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2018, p. 214). Assim, tem-se a ilustração do conceito de “educação bancária”, denunciado por Freire (2014, p. 80-81) como um sistema no qual o professor deposita informações nos alunos, através de mecanismos de memorização. O diálogo, a construção coletiva em sala de aula e o questionamento crítico perdem espaço para uma transmissão de conhecimento que pode ser representada por um saber meramente técnico.

g) Falta de ética: Alguns docentes se utilizam de artifícios nos artigos em que escrevem, na tentativa de torná-los novos: alterar o tema do artigo, sem alterar o conteúdo original; repetir citações e frases em trabalhos de modo incessante configurando o autoplágio; formar redes de pesquisadores, ou seja, um grupo de professores que se citam constantemente; aceitar coautorias “simuladas” entre pares (cada um submete um artigo nomeando um colega como coautor para maior chance de aceite dos artigos) (FERREIRA, 2015, p. 53).

h) Competição em excesso: Além da busca pelo alcance de meta em produção levar a uma solidariedade acadêmica duvidosa entre pares, o processo leva ao mesmo tempo a competição entre iguais (PATRUS et al., 2015, p. 1). Uma docente do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFF ressaltou: “O modelo de avaliação adotado pela CAPES necessita ser aperfeiçoado, pois estimula a competição entre cursos em detrimento de cooperação”. Bianchettie Valle (2014, p. 97) acreditam que como professores e discentes são compelidos a se preocupar com índices, classificações / rankings, pois destes derivam bolsas de produtividade a que nem todos terão acesso, criam-se situações que envolvem grande grau de competição entre programas e pares:

As notas atribuídas aos programas instituem uma concorrência pelos recursos financeiros, instaurando verdadeira competição entre os pesquisadores de uma mesma área e acirrando a pressão sobre eles, seus orientandos no doutorado, no mestrado e (...) sobre a própria coordenação, além de propiciarem uma verdadeira “caça às bruxas”, internamente aos programas (SGUISSARDI et al., 2010, p. 15).

i) Perda de autonomia: Ademais de tudo exposto, a universidade perde sua autonomia. Suas competências são transferidas para o estado por intermédio de instituições como a CAPES e o CNPq (OLIVEIRA, 2009, pp. 14-15). Além disso, por serem conservadoras, não percebem o desafio de repensar o papel do Estado e assim tentarem se autoavaliar.

j) Tratamento desigual entre as diversas áreas do conhecimento: Não podendo atender financeiramente todo o território nacional, o modelo que a CAPES adota gera determinadas discrepâncias entre regiões do país e áreas do saber, priorizando umas em detrimento das outras.

### 2.2.3. Debate sobre o Brasil e suas regiões hegemônicas

De acordo com a literatura, o modelo de avaliação que a CAPES adota gera certas discrepâncias entre regiões do país, áreas do saber e instituições de ensino.

Segundo Oliveira (2009, p. 15), sobretudo na área de Humanas, é praticamente impossível serem aprovados artigos pelos consultores e revistas científicas internacionais, visto que assuntos nacionais não interessam aos países líderes do capitalismo. Sendo assim, limitam-se os critérios de países do primeiro mundo, ditos universais, enquanto sufoca-se a produção nacional – a qual atenderia melhor ao país ao tentar interpretar a própria realidade brasileira.

De acordo com Sguissardi (2006, p. 61), em certas áreas, desde o início da implantação do sistema de pós-graduação, priorizaram-se publicações internacionais, deixando para segundo plano a formação de uma base científica e tecnológica nacional. Ele relembra ainda uma frase de Claudio Mammana (professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo) que diz que nossos cientistas discutem problemas estrangeiros como profissionais e os nacionais como amadores. Dois professores expuseram suas opiniões sobre o assunto:

Publicar no Qualis A. Essa é a ideia de sonho. Mas o sonho depende das condições. Porque você agora está usando o sistema internacional. E o professor brasileiro, o pesquisador brasileiro, tem que se inserir agora no contexto internacional. Então, essa coisa é muito complicada porque depende da área que você considera. Vamos supor (...) um artigo que é de suma importância a uma endemia tropicana evidentemente não interessa. Por que onde é que você vai colocar um artigo sobre as doenças tropicais no Qualis A? Que é uma avaliação, que é pontuação, digamos, internacional? Um trabalho sério de uma doença tropical é local, mas é sério, é importante para o país resolver o problema de uma coisa que a indústria automecânica não pensa e nem está interessada. (...) Resolver o problema de saúde de um país tropical não dá lucro. (...) [As demandas da CAPES] não podem ser respondidas como se tudo fosse homogêneo. Não é. Você tem abordagens sociais, socioeconômicas... (EFB1, 2015, adaptado).

Na área de Educação, nós tratamos de questões como, por exemplo, analfabetismo, pobreza, enfim, questões que tem a ver com a promoção da comunidade. O que isso interessa na Suécia? Quem vai publicar artigo sobre isso a não ser como algo exótico, *né?* É um problema deles? Não é. É um problema de terceiro mundo (ELB5, 2015).

Uma professora de Química da UFF, sinalizou o mesmo: “Acho que a CAPES (...), obedecendo sua lógica, principalmente no caso das ciências exatas, está longe de atender às demandas sociais. Temos uma comunidade científica longe dos problemas socioeconômicos”.

Conforme Bianchetti e Valle (2014, p. 92), existe outro dilema além da luta por publicação internacional: a submissão a um mesmo padrão de avaliação de todas as áreas do conhecimento e de todas as regiões do país, independentemente das demandas metodológicas e do perfil epistemológico de cada uma delas, apesar da heterogeneidade que caracteriza estas áreas e regiões do país. Uma professora de História da UFF comentou sobre o assunto: “A CAPES financia sempre os mesmos nomes, abrindo pouco ou nenhum espaço aos novos pesquisadores ou a novas áreas de investigação”. Outros docentes concordam:

Eu vou dar um exemplo, escrever um trabalho na Matemática é dose. O matemático que consegue produzir um trabalho por ano, **por ano**, que seja algo nacional ou internacionalmente reconhecível, é um esforço *tsunâmico*. Tem áreas em que, por exemplo, se você trabalha em sistemas biológicos *né*, o problema dos pesquisadores é separar as pesquisas (...) que podem ser interessantes. Tamanha a quantidade de possíveis opções de pesquisa, o indivíduo faz uma triagem para ficar com aquelas que ele acha que tem futuro. (...) Está ali dezenas de possibilidades possíveis. Então, como é que a gente pode comparar a produção de Matemática com a produção de Biologia? Então não pode haver um sistema universal (EFB1, 2015, adaptado).

O sistema não é justo. Você tem diferença de área. Uma coisa é você fazer uma dissertação de mestrado em um laboratório de Química, buscando uma reação “x”. Outra coisa é você fazer uma dissertação de mestrado (...) dentro de uma aldeia indígena tentando descrever uma língua. Um sistema que seja justo, ele precisa ser adequado a cada área. Cada área deve ter um tempo, cada área tem que ter um prazo específico definido pelos especialistas da área. Cada área tem peculiaridades, *né*... que precisam ser respeitadas dentro desse processo de produção. E não é apenas a quantidade de coisas que são escritas ou o tempo que você demora (ECF2, 2015).

Ainda sobre pontuações, foi presumido e comprovado em números que poucas universidades que recebem as notas mais altas, sempre as receberão, fazendo seus projetos e publicações terem sempre mais chance de ser aceitos. E que determinadas regiões e áreas do saber são excluídas dos grupos hegemônicos do eixo Sul e Sudeste. Conjuntamente aos dados estatísticos, percebeu-se muitas críticas de docentes em relação ao assunto. Antes mesmo da avaliação em si, a origem do problema está nas oportunidades concedidas a determinadas regiões:

O sujeito para sair dali [da universidade federal de Rondônia na fronteira da Bolívia] para ir a um congresso, ele gasta uma semana. É diferente do cara que *tá* no Rio de Janeiro que *tá* cercado de congressos por todos os lados. Do sujeito que *tá* em Minas e *tá* cercado de congressos por todos os lados. Então quando você pega essa universidade federal de Rondônia e você estabelece o mesmo critério com a federal do Rio de Janeiro e você não dá estrutura igual para as duas, você não dá condição de trabalho igual para as duas, você não está sendo justo. Você está desprezando as peculiaridades das instituições. **Quando você estabelece um critério único para um país inteiro, isso tem cara de justiça, mas nada pode ser mais injusto do que isso.** Nada pode ser mais descabido do que isso. Do que você enxergar todas as universidades federais como se fossem uma coisa só, todos os professores como se fossem uma coisa só, todas as áreas como se fossem uma coisa só. Não adianta você ter critério de área e um monte de documento de área que a CAPES tem, se na hora (...) da avaliação, todo mundo passa pelo mesmo crivo. Do que adianta? (ECF2, 2015).

E no privilégio dado a determinadas áreas do saber:

Para que tivesse uma justeza do processo, você teria que ter para cada área, critérios distintos de publicação, levando em consideração a quantidade de revistas, o acesso (...) Se a ideia é você ser justo, você tem que levar em consideração essas diferenças e criar critérios **específicos** para cada uma das áreas, níveis específicos de avaliação, quantidades específicas, tempos de defesa, de produção da dissertação, de produção desse mestre. O que é ser mestre em Educação e o que é ser mestre em Química? Quanto tempo você precisa para fazer um mestre em Educação? Quanto *esse cara* tem que ler? Eu tenho um filho bacharel em Química. Ele foi dois dias no laboratório, fez uma quantidade de reações lá, comprovou o que ele queria e pronto, o TCC *tá* pronto. Agora,

eu tenho alunos de Letras que *tão* fazendo o TCC na área de idiomatismo, que estão a 6 meses no campo fazendo pesquisa e não conseguem achar o que querem. E isso não tem nada a ver se o TCC do meu filho vale menos do que o TCC do aluno de Letras. Não *tô* falando aqui de valor das ciências, ciência mais importante, ciência menos importante. *Tô* falando que os métodos de produção são distintos. Os tempos de maturação, as formas de pesquisa são distintas. Meu filho não precisou ficar 90 dias no comitê de ética e pesquisa com seres humanos para aprovar um projeto. As substâncias químicas dele não tiveram que assinar um termo de consentimento livre e esclarecido para que ele pudesse manipulá-las do jeito que quisesse. E, enquanto isso, os alunos de Letras levam 90, 120 dias para aprovar um projeto para poder começar a pesquisa. Se você vai trabalhar em aldeias indígenas, às vezes demanda um ano para conseguir uma autorização da Funai para entrar na aldeia, um ano para entrar na aldeia, só que esse ano já *tá* correndo o seu mestrado. A CAPES não quer saber se vai entrar na aldeia ou se não vai. Você tem 30 meses para fazer (ECF2, 2015, adaptado).

Diante destas percepções, este estudo sobre produtivismo, em andamento desde 2013, explora, entre outras questões, a relação entre a avaliação da CAPES e a hegemonia do eixo Sul/Sudeste.

### 3. Caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa

A metodologia da pesquisa se baseou em pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Para a coleta de informações, utilizou-se de pesquisa documental prioritariamente. Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental recorre a determinadas fontes sem tratamento analítico, e elenca algumas encontradas neste texto, tais como: tabelas, relatórios e documentos oficiais da CAPES. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), a pesquisa documental tem sido bastante utilizada nas ciências sociais, área-mãe da Administração. Tem como característica fundamental o fato de suas informações não terem passado por outras análises, senão as análises que eventualmente fazem parte do próprio documento (FERREIRA, 2015, p. 16).

As informações foram extraídas de documentos como a Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos da CAPES, “Fichas de Avaliação” que atribuem as notas de 1 a 7 (CAPES, 2014c) e outros relatórios oficiais da Fundação. A Avaliação Trienal da CAPES era realizada seguindo uma sequência datada de avaliação desde 1998; o primeiro resultado saiu em 2001 e, em seguida, 2004, 2007 e 2010. Em tempo, no ano de 2001 a CAPES não gerou um relatório geral com os resultados da avaliação, então a pesquisadora conferiu informações como curso, área do saber, universidade e conceito CAPES – relativos ao ano de 2001 – em 1565 fichas de avaliação para se obter os resultados de cada curso no referido ano.

Os documentos da CAPES analisados são datados de 1998 até 2013 – período de 15 anos que abarcou as avaliações trienais da Fundação. O intuito era verificardiscrepâncias de tratamento da CAPES para com as regiões do país e áreas do saber. Obteve-se informações dos variados cursos do país, nas diferentes áreas. Deste modo foi possível avaliar divergências de resultados em programas de mestrados e doutorados nas áreas de exatas, humanas e ciências da saúde.

Também foi tomada como base uma revisão da bibliografia sobre a temática para fundamentar com informações e conhecimentos prévios a causa central do problema que se estuda – produtivismo acadêmico. Os desfechos do problema de assimetria entre regiões e áreas de saber, não devem ser vistas apenas como uma consequência do produtivismo acadêmico. Por isso, a autora pretendeu que o trabalho fosse também de reflexão.

Concomitantemente, uma pesquisa de campo acontecia, por meio de aplicação de questionários a professores da Universidade Federal Fluminense (UFF) e entrevistas com docentes de várias universidades públicas do país, em 2015. Em relação aos resultados do questionário e entrevista, o texto

propõe uma inovação nos planos analítico e metodológico, a saber: enquanto os dados documentais são apresentados na seção 4, relativa à Pesquisa, as falas dos docentes já foram expostas na seção 2, que corresponde ao referencial teórico, pois um dos objetivos da entrevista “é complementar as leituras já realizadas. Ela permite ao pesquisador tomar consciência dos aspectos da questão que sua leiga experiência e as leituras prévias não puderam evidenciar” (FERREIRA, 2015, p 17). As entrevistas – enquanto pesquisa exploratória – alcançam essa função, pois o objetivo não consiste em validar as ideias preconcebidas do pesquisador, mas em adquirir novos conhecimentos (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p. 44). É neste sentido – complementar a leitura e adquirir novos conhecimentos – que se explorou as entrevistas já no referencial teórico. São elementos que dialeticamente constituem um todo e que não exclusiva e necessariamente devem se apresentar de modo estanque, separado (FERREIRA, 2015, p. 15).

#### 4. Os cursos de excelência da CAPES: Quais são? Onde estão?

Após expor alguns termos históricos e técnicos da CAPES e discutir sobre seu processo de avaliação que prima pelo aspecto quantitativo (pontuações altas), secundarizando o qualitativo, duas hipóteses foram levantadas: 1) Há evidências de que as maiores notas na escala de “1” a “7” da Avaliação dos Programas de Pós-graduação se dão mais pela quantidade de publicações de um curso do que pela qualidade dos artigos. 2) Algumas poucas universidades que recebem as notas mais altas, sempre as receberão, fazendo seus projetos e publicações terem sempre mais chance de serem aceitos. Sofrem as que não pertencem aos grupos hegemônicos de determinadas regiões do país e/ou não pertencem a determinada área do saber.

Deste modo, o objetivo principal da pesquisa foi identificar a heterogeneidade dos resultados das avaliações da CAPES em determinadas áreas do saber e em certas regiões do país.

Visando oferecer subsídios para responder as hipóteses acima, nesta seção será verificado se as poucas universidades, cursos e áreas do saber que recebem as notas mais altas, sempre as receberão. Há ainda evidências que estas universidades se concentram no sul e sudeste. Tourinho e Palha (2014, p. 273) ratificam que a CAPES favorece os grupos hegemônicos do Sul-Sudeste. E que a mesma tendência se manifesta para as grandes áreas do conhecimento (Ciências Exatas, Tecnológicas, Humanidades e Ciências da Vida).

A primeira tabela da seção examina quantos **cursos** receberam notas 6 e 7 nas 5 avaliações trienais da CAPES (entre 2001 e 2013). Importante lembrar que como estes cursos sempre estiveram no topo da pirâmide, em todas as avaliações, outros não puderam ascender. Importante frisar que o texto não julga se tais cursos realmente merecem estas notas mais do que os que se mantém nos níveis mais baixos da estratificação. O intuito aqui é apenas o de refletir, contudo, que se não há espaço (leia-se financiamento suficiente) para manter todos – estes e outros possíveis cursos que nasceram depois e possivelmente também merecer notas 6 e 7 –, o método de *ranqueamento* pode não ser a forma ideal de se avaliar se um programa receberá ou não verba o governo. Percebe-se que a reforma da universidade dos anos 1990 não considerou uma distribuição equitativa de recursos a todos (SGUISSARDI, 2018, p. 182).

A primeira tabela indica ainda qual área do saber pertence o curso, em quais instituições estão localizados estes cursos de notas 6 e 7 e em quais regiões do país.

**Tabela 1 – Quantitativo de cursos/áreas/UF's e regiões que receberam notas 6 e 7 nas cinco avaliações trienais da CAPES**

---

**Concessão de notas 6 e 7 em todas as avaliações trienais da CAPES**

---

<b>Quais Cursos e quantos cursos receberam 6 e 7</b>	Física (10), Química (6), Ciências Biológicas (5), Engenharia Mecânica (4), Matemática (4), Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais (4), Engenharia Elétrica (4), Engenharia Civil (3), Engenharia Química (3), Filosofia (3), História (3), Medicina (3), Agronomia (2), Antropologia (2), Ciência de Alimentos (2), Direito (2), Geociência (2), Geografia (2), Genética (2), Imunologia (2), Linguística (2), Sociologia (2), Educação (1), Informática (1), Engenharia Biomédica (1), Ciência e Tecnologia de Polímeros (1), Ciências Morfológicas (1), Engenharia de Sistemas de Computação (1), Bioquímica (1), Ciência Animal (1), Demografia (1), Estudos Literários (1), Música (1), Farmacologia (1), Geologia (1), Geotecnia (1), Microbiologia e Imunologia (1), Astronomia (1), Engenharia Hidráulica e Saneamento (1), Estatística (1), Fisiologia (1), Literatura (1), Psicobiologia (1) e Tecnologia Nuclear (1). <b>Total: 94 cursos</b>
<b>Grandes ÁREAS e em quais quantidades</b>	Ciências Exatas e da Terra (27), Engenharias (23), Ciências Humanas (14), Ciências Biológicas (12), Ciências Agrárias (7), Linguística, Letras e Artes (5), Ciências Sociais Aplicada (3) e Ciência da Saúde (3).
<b>Instituições e em quais quantidades</b>	USP (25), UFRJ (15), UNICAMP (9), UFMG (9), UFRGS (7), PUC RJ (5), UFSC (4), UNB (4), UNIFESP (3), UFSCAR (2), UFV (2), UFPR (1), UFF (1), IMPA (1), INPE (1), CBPF (1), UFPE (1), UFSM (1), UNESP (1) e UFC (1).
<b>Regiões e quantitativo</b>	Sudeste (75), Sul (13), Centro-Oeste (4), Nordeste (2) e Norte (0).

**Fonte:** Adaptado de Ferreira (2015)

Pela tabela 1 pode-se deduzir que Física está entre os cursos de notas 6 e 7 em maior quantidade no Brasil. Nas 5 avaliações da CAPES, 10 cursos de Física receberam notas 6 e 7 e pertencem às universidades CBPF, UFC, UFMG, UFPE, UFRGS, UFRJ, UNESP, UNICAMP, USP; sete delas localizadas no sudeste, uma no sul e duas no nordeste (as duas únicas notas entre 6 e 7 recebidas pela região nordeste no país). Além do *ranking* de cursos que receberam notas 6 e 7 nas 5 avaliações da CAPES, inferimos da tabela que as áreas de Ciências Exatas (27) e Engenharias (23) são pontuadas mais vezes. As áreas que menos receberam notas 6 e 7 foram Ciências Sociais (2) e Ciência da Saúde. Em relação às regiões do país, nenhum curso da região Norte conseguiu nota 6 ou 7 nas 5 avaliações. O Nordeste possui 2 cursos que conseguiram (2 cursos de Física). Devido a 4 cursos – Matemática, Geologia, Geotecnia e Antropologia – todos da UNB, o centro-oeste foi representado. Sul e Sudeste lideram o número de programas com notas 6 e 7 – 13 e 75 cursos, respectivamente.

Em tempo, não se averiguou os motivos do porquê cada curso recebeu determinada nota. Mais uma vez, é importante frisar que expor que estes cursos avaliados como 6 e 7 nas cinco avaliações da CAPES não quer dizer que realmente não mereciam a pontuação. O intuito desta parte da pesquisa foi apenas corroborar em números o que muitos autores e professores informaram – que poucos cursos e algumas poucas universidades que recebem as notas mais altas, sempre as recebem. Bem como as áreas “duras” (ciências naturais) e os grupos hegemônicos sul e sudeste. As próximas tabelas destrincharão um pouco mais estes dados.

Tabela 2 - Regiões do país que receberam notas 6 e 7 nas 5 avaliações da CAPES

Região	Regiões do país com notas 6 e 7				
	ANO	2001	2004	2007	2010
<b>Sul</b>	14	27	32	47	164
<b>Sudeste</b>	120	167	186	254	578
<b>C. Oeste</b>	7	4	6	6	28
<b>Norte</b>	1	1	2	2	8
<b>Nordeste</b>	5	8	12	12	46
	147	207	238	321	824

Fonte: FERREIRA, 2015

Tabela 3 - Regiões do país com cursos notas 6 e 7: Ranking

Regiões com notas 6 e 7	Qtidade de notas 6 e 7
Sudeste	1305
Sul	284
Nordeste	83
Centro-Oeste	51
Norte	14

Fonte: FERREIRA, 2015

É possível inferir com a tabela 2 que do ano 2010 para 2013, há um aumento de cursos com notas 6 e 7 de mais de 50%. Esclarecendo: a tabela 2 contabiliza, por exemplo, “Física” 10 vezes em cada total anual. Pois existem 10 cursos de Física que receberam notas 6 ou 7 ao longo das cinco avaliações. Ou seja, como 10 cursos de Física receberam notas 6 ou 7 nas cinco avaliações, no ranking da tabela 2 contabilizou-se 50 vezes “Física”, pois a tabela 2 indica quantas vezes em 5 anos a nota 6 e 7 foi concedida a algum programa.

Nas tabelas 2 e 3 é possível percebermos também que a região sudeste recebeu – pelo menos – 4,5 vezes mais notas 6 e 7 que a região sul, segunda região do país no ranking que abriga cursos de excelência da CAPES. A seguir, outros rankings auxiliarão a percepção de determinadas discrepâncias de região do país e área do saber.

Optou-se por exibir na tabela 4, o ranking de universidades que possuem cursos que receberam notas 6 e 7 pelo menos 25 vezes ao longo de todas as avaliações. Ressalta-se que uma 13ª universidade não está no ranking da tabela acima, pois em conjunto seus cursos receberam nota 6 ou 7 vinte e uma vezes (fora do escopo abrangido) – trata-se da UFF.

Tabela 4 – Principais universidades do país que possuem cursos com notas 6 e 7 após as 5 avaliações trienais realizadas pela CAPES

Universidades nota 6 e 7	
USP	424
UFRJ	178
UNICAMP	157
UFMG	125
UFRGS	120
PUC	87
UNESP	60
UNIFESP	58
UFSC	57
UFV	49

Tabela 5 – Regiões onde estão concentradas as universidades que possuem cursos com notas 6 e 7 após as 5 avaliações trienais da CAPES

Regiões com universidades notas 6 e 7	Qtidade de universidades	Qtidade de notas 6 e 7
Sudeste	30	1305
Sul	12	284
Nordeste	7	83
Centro-Oeste	2	51
Norte	3	14
<b>Total:</b>		<b>1737</b>

Fonte: FERREIRA, 2015

UNB	47
UFPE	28

Fonte: FERREIRA, 2015

Dentre as 12 universidades que mais possuem cursos com notas 6 e 7, as 5 primeiras receberam essas notas mais de cem vezes considerando as cinco avaliações. Dentre as 12 universidades listadas, apenas a UNB está localizada na região centro-oeste. A UFRGS encontra-se no sul do país, a PUC possui polos no sul e sudeste e as outras nove universidades estão na região sudeste.

Observa-se que de um universo de 54 universidades que obtiveram notas 6 e 7 em pelo menos uma das avaliações trienais da CAPES, a maior parte concentra-se no sudeste e no sul do país. Sendo que a região sudeste concentra mais que o dobro da segunda colocada (região sul – vide tabela 5). Percebe-se ainda na tabela 5 que apesar da região centro-oeste ter apenas duas universidades com notas 6 e 7, ao longo das cinco avaliações da CAPES elas abrigaram 51 cursos que obtiveram notas altas (UFG e UNB); ambas possuem quase quatro vezes mais cursos com notas 6 ou 7 do que as três universidades do Norte (UFPA, UFPB e INPA).

Após verificar-se que as notas 6 e 7 foram concedidas 1737 vezes ao longo das 5 avaliações da CAPES, dividiu-se os cursos dentro de suas áreas de avaliação e estas dentro das áreas de conhecimento (alcançadas de “grandes áreas” pelas CAPES).

Na tabela 6, serão mostradas as 15 áreas do conhecimento que mais receberam notas 6 e 7 ao longo das cinco avaliações da CAPES, com ênfase nas 10 primeiras.

Observe que entre as 15 áreas com mais notas 6 e 7, não há nenhum curso de Humanas e tampouco da área de Ciências Sociais. Em tempo, Letras, Literatura e afins já foram cursos da área das Ciências Humanas (e neste trabalho foi contabilizado como tal), mas há um tempo a CAPES criou um novo espectro na tabela de áreas do conhecimento – a “grande” área Linguística, Letras e Artes.

Já na tabela 7, é possível verificar que a área das Ciências Exatas e da Terra, nas 5 avaliações já realizadas pela CAPES, recebeu o maior quantitativo de notas 6 e 7 (considerando que há cursos que receberam estas notas nas 5 avaliações).

Tabela 6 - Principais áreas de avaliação que possuem cursos com notas 6 e 7 nas avaliações trienais realizadas pela CAPES

Áreas notas 6 e 7	Qtidade de notas 6 e 7
Ciências Biológicas II	92
Ciências Agrárias	89
Medicina II	71
Ciências Biológicas I	69
Astronomia/Física	68
Engenharias II	68
Medicina I	58
Química	57
Geociências	51
Letras/Linguísticas	50
Engenharias IV	49
Engenharias III	45
Matemática/Probabilidade e Estatística	42
Ciências Biológicas III	41
Engenharias I	41

Fonte: FERREIRA, 2015

Tabela 7 – Quantitativo de cursos com notas 6 e 7 por área do conhecimento (divisão considerada pela CAPES) após as avaliações trienais

GRANDES ÁREAS - Notas 6 e 7 -	Qtidade de notas 6 e 7
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	286
CIÊNCIAS DA SAÚDE	270
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	268
CIÊNCIAS HUMANAS	232
ENGENHARIAS	231
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	190
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	141
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	76
MULTIDISCIPLINAR	43

Fonte: FERREIRA, 2015

Depreende-se destas tabelas que a região sudeste é a que recebeu muito mais vezes notas 6 e 7, considerando as cinco avaliações trienais da CAPES. Sendo a USP a universidade que possui mais cursos de pós-graduação com notas 6 e 7. Dentre as áreas do saber, as ciências “duras” e da saúde receberam notas 6 e 7 um número maior de vezes em relação às ciências humanas e às ciências sociais, principalmente em relação a esta última.

Dias Sobrinho (2003, p. 43) esclarece que se a avaliação da CAPES fosse formativa, ao invés de punitiva e estivesse desvinculada de financiamento e de mecanismos de premiação / punição, não haveria hierarquizações (ranqueamentos) e competições exacerbadas entre as instituições e as diversas regiões do país.

### Reflexões finais

A CAPES, por ser uma fundação do Ministério da Educação (MEC), ou seja, um órgão do governo e por ser ela que valida com suas notas se um curso de pós-graduação pode ou não ser admitido no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), bem como um curso já existente ter seu desempenho aprovado ou não por ela, faz dela um órgão representativo dessas instituições e de uma determinada categoria de profissionais – os docentes. O problema tem sido que esta representatividade pode não estar a contento do grupo de principal interesse no método de avaliação da CAPES – os professores.

É preciso, pois, analisar se o sistema de avaliação da CAPES tem sido um instrumento, de fato, pertinente para a comunidade universitária como um todo, na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados do país.

A pesquisa documental subsidiou este trabalho pontualmente e extensamente, neste último caso quando

se trata, por exemplo, de critérios ou procedimentos da CAPES. Em especial, por meio da pesquisa documental se coletou informações e considerações que procuram demonstrar o viés regionalista das avaliações desta autarquia.

Conforme Vieira (1980, p. 102), a abordagem quantitativista escolhida pela CAPES é insensata e inadequada, pois é impossível prever e controlar coisas, fatos ou pessoas. Mudanças ocorrem, ademais, nos casos das universidades, por exemplo, cada uma tem sua história, seus problemas específicos e seus objetivos. Sobre a diversidade das mesmas, um professor da UFF explicou:

A ciência é uma coisa que não se faz do mesmo jeito em todas as áreas (...), em todas as instâncias. E essas diferenças [durante a avaliação docente] não são levadas em consideração [pela CAPES]. Tem uma coisa que é muito injusta nesse sistema. Que é a diversidade de universidades no Brasil. Você pega, por exemplo, uma universidade federal do Acre, universidade federal de Rondônia, universidade federal de Roraima, e você aplica à universidade federal do Acre, à universidade federal de Roraima, à universidade federal de Rondônia os mesmos critérios que você aplica a UFMG, a UFRJ? Não, isso não tem cabimento. São instituições de idades distintas, que fazem coisas distintas, em regiões totalmente distintas. A universidade federal de Rondônia (...), por exemplo, na fronteira da Bolívia, você tem um problema gravíssimo de fixação de pessoas lá. (...) Você não consegue manter professores doutores lá porque ali é o canto do Brasil, é o fim do mundo (ECF2, 2015).

Sguissardi (2000, p. 70) corrobora o entrevistado recordando que as próprias instituições que abrigam estes cursos são heterogêneas em relação a recursos e ambientes econômico-regionais. Sendo assim, o importante seria adequar a avaliação ao tipo de programa: “O problema é a adequação. Você tem áreas em que você pode ser muito mais quantitativo. Você tem áreas que você pode ser muito mais qualitativo. Você tem áreas em que o processo de produção é totalmente diferente” (ECF2, 2015).

Para Sguissardi (2006, p. 68), a CAPES estrutura os cursos, delimita seus tempos de duração, uniformiza os programas. O problema é que “se a moldura é única, cedo ou tarde haverá um único modelo ou formato de programa. E isto parece estar na contramão da diversidade e da própria concepção de universidade, que deriva de *universal* e não de *único*”. Um dos professores entrevistados também corrobora o autor:

O modelo CAPES de avaliação é uniformizante. Não é só homogeneizador. Ele está uniformizando todos os programas de pós-graduação. Contrariando o espírito e os princípios que orientam o parecer do Conselho Federal de Educação [CFE nº 977/65] que instituiu a pós-graduação no Brasil, em 1965. Neste parecer se diz claramente que a pós-graduação deveria ser muito flexível na organização dos programas. Os programas não tinham que ser todos iguais. Deveria haver uma criatividade, uma flexibilidade na pós-graduação muito maior, indiferentemente do que ocorre na graduação que tem currículos mínimos, que tem currículos mais ou menos relacionais, enfim. Cada universidade, cada centro de pós-graduação, deveria ter certa autonomia para criar seu roteiro próprio. Com o modelo CAPES de avaliação, a tendência é se criar um único padrão de programa em que se valorizam as mesmas coisas, os mesmos quesitos, de 7 a 8 quesitos - todos são os mesmos para todas as áreas. Isso vai produzir necessariamente a uniformização dos programas. O programa de ciências, de física, ou de engenharia, ou de medicina tem um padrão por onde tem que passar a produção, o processo todo, idêntico. Isto eu acho lamentável... que a gente vinha de um processo de abertura, agora, nos últimos anos, desde 97-98, tenha se criado um modelo que vai conduzindo a uniformização da pós-graduação (EVS6, 2015, adaptado).

Um docente de História da UFF corrobora o entrevistado dizendo que a avaliação hoje homogeneiza o ambiente de construção de conhecimento de modo que não favorece a inovação, e completa: “os padrões afirmam um perfil estandarizado, homogêneo. A diversidade de propósitos e perfis que deveria ser valorizada”.

Em suma, dentre as consequências do modo como a CAPES opera, elencou-se neste trabalho: priorização de determinadas áreas do saber, privilégios concedidos a um mesmo grupo de universidades, regionalismo, competição entre pares. A autora entende que as consequências são graves. Porém, mais grave é o fato de parte dos docentes aderirem ao discurso neoliberal e cartesiano da CAPES e outros órgãos de fomento. Investigar e explicar as causas da submissão/adesão de parte da comunidade acadêmica à influência dos valores de mercado que se projetam sobre a universidade pública, é uma extensão deste trabalho, na tese de doutorado.

Entende-se que estes fenômenos provenham do produtivismo acadêmico atrelado ao gerencialismo. Na academia, a ampliação de ocorrências da relação universidade-empresa, junto à adoção de programas de incentivo pelas instituições universitárias, parece caracterizar um movimento que abrange concepções e valores agora já arraigados nos pesquisadores, naturalizados (BARCELOS; MOCELIN, 2016, p. 2). É necessário combatê-los, buscando uma educação, em sua acepção, transformadora.

## Referências

ALCADIPANI, Rafael. *Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica*. *Cad. EBAPE.BR*, v. 9, n. 4, opinião 3, Rio de Janeiro, dez. 2011.

APRILE, Maria Rita. *Políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho – O programa universidade para todos (PROUNI) em Questão*. In: VI Congresso Português de Sociologia. UNIBAN, Universidade Bandeirante de São Paulo, 2008.

BARCELOS, Régis Leonardo Gusmão. MOCELIN, Daniel Gustavo. *CIÊNCIA E MERCADO: Impasses na institucionalização de práticas empreendedoras em uma universidade pública brasileira*. *RBCS*, v. 31, n. 92, outubro/2016.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. *Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar., 2014.

CAMPOS, Francisco Jadir de Souza. *Trabalho docente e saúde: Tensões da educação superior*. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. 103p.

BOSI, Antônio de Pádua. *A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos*. *Rev. Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. *Parecer CFE nº 977*, 03 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação, 1965.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Da administração pública burocrática à gerencial*. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, jan./abr., 1996.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade operacional*. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, SP, 09 maio 1999.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Avaliação Trienal CAPES 2004-2006 – Relatório da Avaliação de 2007*. 10 outubro 2007. Disponível em [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs\\_relatorio CAPES.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_relatorio%20CAPES.pdf). Acesso em 12 de agosto de 2013.

CAPES. *História e missão*. 17 de junho de 2008. Disponível em [www.CAPES.gov.br/historia-e-missao](http://www.CAPES.gov.br/historia-e-missao). Acesso em 12 de agosto de 2022.

CAPES. *Competências*. 11 de maio de 2012. Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/acesso-ainformacao/5418-competencias>. Acesso em 20 de julho de 2015.

CAPES. *Relatório Final/Significado das notas atribuídas*. 21 maio 2014. Disponível em [www.CAPES.gov.br/avaliacao/permanencia-snpg-avaliacao/relatorio-final](http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/permanencia-snpg-avaliacao/relatorio-final). Acesso em 21 de agosto de 2015.

CAPES. *Resultado da avaliação quadrienal da pós-graduação brasileira mostra crescimento de cursos*. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/avaliacao-quadrienal>. Acesso em 05 de abril de 2022.

CAPES. *Avaliação da pós-graduação*. 18 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em 05 de abril de 2022.

CAPES. *Sobre a Avaliação*. 03 de maio de 2021. Disponível em [www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao](http://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao). Acesso em 05 de abril de 2022.

FERREIRA, Carla Guimarães. *Percepções dos docentes avaliados pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): um estudo sobre o produtivismo acadêmico*. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Administração). Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Administração – Programa de Pós-Graduação em Administração, Niterói, 2015. 174 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr., 2011.

GOMES, Newton Souza; VILELA, Suely. *Pós-graduação, para quê?* In: *Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras*. Goiânia, out. de 2003, p. 37-40.

OLIVEIRA, Francisco. *Recuperando a Visão? Prefácio*. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

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

QUIVY, Raymond; CAMPEN., Luc V. *Manuel de recherche em sciences sociales*. Paris: Dunod, 1995.

RICCI, Rudá. *A peculiar Produção Intelectual do Brasil*. *Rev. Espaço Acadêmico*, n. 100. Set. de 2009.

SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). *Relatório de Atividades 2012-2013*. Disponível em [www.sbpcnet.org.br/site/pagina/relatorio.pdf](http://www.sbpcnet.org.br/site/pagina/relatorio.pdf). Acesso em 23 de agosto de 2015.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Revista Universidade e Sociedade* (Reforma da Educação e Trabalho Docente), DF, ano XIX, nº 45, janeiro de 2010.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João R.. *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e*

*produtivismo acadêmico*. 2ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. 295p.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida. *A ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: ed. Gradiva, 2005.

VIEIRA, Paulo Reis; CAMPOS, Anna Maria. Em busca de uma metodologia de pesquisa relevante para a administração pública. *Rev. de Administração Pública*, v. 14, n. 3, p. 101-110, jul./set., 1980.

Recebido em: 01.11.2022

Aceito em: 21.10.2022

Endereço para correspondência:

Nome Carla Guimarães Ferreira

email carla.guimaraes@fasfsul.com.br



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)