



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social  
Brasil

Maraschin, Cleci; Sato, Leny  
RECUPERANDO LEITURAS CRÍTICAS SOBRE A AVALIAÇÃO NA PÓSGRADUAÇÃO - DANDO  
CONTINUIDADE À DISCUSSÃO E AO DEBATE  
Psicologia & Sociedade, vol. 25, núm. 1, 2013, pp. 2-9  
Associação Brasileira de Psicologia Social  
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326455002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## ***Convite ao Debate***

# **RECUPERANDO LEITURAS CRÍTICAS SOBRE A AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO – DANDO CONTINUIDADE À DISCUSSÃO E AO DEBATE**

## ***RECOVERING CRITICAL READINGS ON EVALUATION IN POST-GRADUATION - GOING ON WITH DISCUSSION AND DEBATE***

**Cleci Maraschin**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil*

**Leny Sato**

*Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil*

---

### **RESUMO**

O presente texto foi elaborado no contexto da Comissão de Políticas Científicas da ANPEPP – Gestão 2010-2012. Originalmente, visou subsidiar o Fórum de Políticas Científicas que ocorreu no XIV SIMPÓSIO da ANPEPP realizado em 2012. Nessa direção, elegemos alguns pontos, dentre outros tantos, que configuram problemas presentes na Política de Avaliação da Pós-Graduação. Embora nosso foco privilegiado seja a Pós-Graduação, é importante reconhecer que essa lógica está presente na política adotada por universidades para avaliar o trabalho docente em geral. Reconhecendo que esses problemas já foram identificados em diversos textos, esse artigo foi tecido com a citação de vários deles. A citação permite recuperar ideias e posições que já se tornaram públicas e repensá-las. O exame do material sobre o tema permitiu verificar que muitas considerações, críticas e sugestões que já foram trazidas, mantêm a sua atualidade pois, em relação a muitos aspectos, não se observou mudança significativa da situação.

**Palavras-chave:** pós-graduação; políticas científicas; avaliação.

### **ABSTRACT**

This text was prepared in ANPEPP context - Commission of Scientific Policies, 2010-2012 Management. The text has originally been written to subsidize the Forum of Scientific Policies that took place during the XIV ANPEPP SIMPOSIUM in 2012. We have elected some issues, among others, that represent problems in the Post-Graduation Evaluation Policy. Although our privileged focus is Post-Graduation, it is important to recognize that this logic is also present in universities to assess teaching work in general. Recognizing that those issues have already been addressed in several texts, this article has been written quoting many of them. Quotations allow us to recover ideas and positions that have already been made public, and think them over. By examining the material on the subject, we were able to understand that many considerations, criticism and suggestions made are still updated because, regarding many aspects, no changes have been made.

**Keywords:** post-graduation; scientific policies; evaluation.

---

### **O desafio da crítica a partir de um observador incluído**

Iniciamos este texto manifestando a dificuldade em assumir uma posição crítica diante dos sistemas de avaliação tanto dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) quanto dos professores e alunos que compõem os cursos de nossas universidades e de instituições de pesquisa.

A principal dificuldade consiste no fato de sermos produtores e produtos desse mesmo processo.

As autoras deste texto participaram de Comissões de Avaliação da Capes na área de Psicologia, tanto dos PPGs quanto dos periódicos e livros, integrando Comissões do *Qualis*. O enunciado “A Capes somos nós”, presente no cotidiano dessas comissões, exerce sua função pragmática, pois age como instrumento de controle sobre os pesquisadores que a compõem, de cujas amarras eles não conseguem escapar e, com isso, revela que todos somos partícipes do processo, seja de um modo mais ou menos ativo. Ao nos definirmos como observadores-incluídos emerge a dificuldade do exercício da crítica, pois ela recai sobre nós próprios.

Mas, de outro modo, essa “experiência nativa”, como intitula Fonseca (2001), também fornece ferramentas ao pensamento. Cris Shore utiliza a seguinte metáfora para falar dessa posição paradoxal:

como peixes em um aquário, nem sempre podemos ver os contornos do vidro que contém a água na qual nadamos. Além disso, muitas vezes o poder de qualquer ordem política reside exatamente na natureza não questionada dos sistemas classificatórios que governam nosso pensamento e nossa ação. ... Aqueles regimes de verdade que governam o presente só podem ser contestados se formos capazes de desorganizar e desnaturalizar a “normalidade”. (Shore, 2009, p. 26)

A crítica necessita habitar um espaço quase impossível entre a familiaridade e o estranhamento. Acreditamos que a ANPEPP, ao instituir comissões responsáveis pelas principais temáticas que foram objeto de discussão do último Simpósio (junho de 2012), abriu a possibilidade de constituição de espaços de diferença. Certamente, estamos todos engajados para que a área da Psicologia brasileira seja valorizada e respeitada tanto no contexto nacional quanto internacional. Mas podemos trabalhar nessa direção, sem necessariamente termos um pensamento único, respeitando e valorizando nosso próprio processo de trabalho e não somente as medidas de nosso desempenho. Este texto configura-se como um convite ao exercício de uma crítica responsável e honesta que vise tanto ao fortalecimento com diversidade da área como também à produção de modos de trabalhar que impulsionem a vida, o pensamento e os coletivos.

Críticas aos modelos de avaliação têm sido amplamente publicadas e divulgadas em revistas científicas e em jornais. Além da sua expressiva profusão, tais críticas provêm de diversos campos do conhecimento. O Seminário Horizontes da Pós-Graduação no Brasil I, realizado em Bento Gonçalves, em novembro de 2008, e o II Seminário Novos Horizontes da Psicologia, realizado em Brasília, em dezembro de 2011, apontam algumas delas, bem como o dossiê “C&T – análises sobre a cultura da avaliação na produção acadêmica”, publicado na Revista de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, *Mediações*, em 2009 (Ramírez-Gálvez, Gonçalves, & Cavalcante, 2009).

Os posicionamentos sobre tão amplo tema abarcam desde contribuições que visam a aprimorar o sistema, como, por exemplo, melhorar quesitos e questões específicas, até posições que apontam para o esgotamento do sistema, traçando relações entre a macropolítica e o cotidiano de trabalho. Schmidt (2011), ao comentar a primeira posição, escreve:

Aceitar a legitimidade da avaliação, imaginando poder debater as melhores maneiras de realizá-la, não deixa de indicar certa ingenuidade em relação a mecanismos orquestrados conceitual, política e ideologicamente em função da administração e do controle, não apenas da chamada produção acadêmica, mas, sobretudo, dos docentes e pesquisadores. (Schmidt, 2011, p. 320)

Nessa direção, elegemos alguns pontos, dentre outros tantos, que configuram problemas presentes na Política de Pós-Graduação para estimular a discussão. Embora nosso foco privilegiado de exame seja a Pós-Graduação, é importante reconhecer que essa mesma lógica está presente na política adotada por universidades para o trabalho docente em geral. O exame do material sobre o tema permitiu verificar 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. Reconhecendo isso, esse texto tomará a forma de uma tessitura de citações de vários textos. A metodologia adotada permite recuperar ideias e posições que já se tornaram públicas e repensá-las.

### **A expansão da Pós-Graduação no Brasil e a cultura da auditoria**

Um fato inquestionável é a grande expansão da Pós-Graduação brasileira. A expansão incrementa a complexidade dos processos avaliativos pelo crescimento numérico como também pela diversificação teórico-metodológica decorrente das experiências de trabalho e desenvolvidas em contextos específicos. Sabemos muito bem o que significa esse desafio para contemplar a diversidade dentro da própria área. Concomitantemente a esse crescimento nacional, existe um movimento em vários países (por exemplo, na Inglaterra, iniciado na Era Thatcher) na direção da instalação de uma cultura da auditoria.

o termo é de origem recente e foi cunhado por sociólogos e antropólogos para descrever não exatamente um tipo de sociedade, lugar ou povo, mas uma condição: uma condição moldada pelo uso de técnicas e princípios modernos de auditoria financeira, mas em contextos muito distantes do mundo da contabilidade financeira. Em outras palavras, ela se refere a contextos nos quais as técnicas e valores de prestação de contas (accountancy) tornaram-se um princípio organizador central na governança e no gerenciamento de conduta humana – e os novos tipos de relações, hábitos e práticas que isso está criando. (Shore, 2009, p. 27)

A cultura da auditoria é postulada de modo muito “razoável”, o que torna difícil contestá-la. Ninguém

se opõe à ideia de que é necessário ter qualidade, transparência, responsabilidade com o dinheiro público investido. “O aumento do uso de auditorias acontece principalmente por causa de preocupações cada vez maiores com a ‘garantia de qualidade’, o ‘risco operacional’ e a ‘crise de confiança’ que aparentemente afligem hoje a maioria das profissões” (Power, citado por Shore, 2009, p. 28).

Spink e Alves (2011) assim descrevem o momento atual de condução e da “gestão” do trabalho científico e das universidades:

Registramos a discussão sobre o crescente gerencialismo na condução das universidades, resultado da presença da cultura de auditoria na sociedade contemporânea (Power, 1999) e das tentativas de reduzir a universidade a uma prestadora de serviços de educação terciária que necessita de uma gestão profissional. Aqui nossos colegas dos campos de estudos organizacionais e da antropologia já avançaram no debate como podemos ver, por exemplo, pelo número especial da Revista *Organization* (Calás; Smircich, 2001), os trabalhos organizados por Strathern (1997; 2000) e o número especial de *Social Anthropology* (2010) sobre as reformas universitárias (Wright; Rabo, 2010). Hoje, universidades, escolas e institutos de ensino independentes são estimulados a traçarem missões e planos estratégicos, posicionarem-se – no sentido estratégico – em relação a um novo ente, o global knowledge economy, e a definir as competências que seus formados terão a oferecer a um mundo globalizado (incluindo serem flexíveis, inteligentes e capazes de absorver novos conhecimentos). (sublinhados nossos, p. 338)

Associado a essa lógica...

Lembrando Maurício Tragtenberg (1979, p. 19), “a criação do conhecimento e sua reprodução cede lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude, onde administrar aparece como sinônimo de vigiar e punir”. Assim, nossos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia e suas agências (CAPES e CNPq) parecem, às vezes, o *panóptico* de Bentham e Foucault, tal o grau de detalhamento de suas portarias, em parte uma reflexão da retórica do *global knowledge economy*. (Spink & Alves, 2011, pp. 338-339)

Claudia Fonseca, referindo-se a sua experiência na Comissão de Avaliação de Antropologia da Capes, em 1998, constata:

Até recentemente, o processo de avaliação era visto com leve irritação era uma inconveniência a ser esquecida o mais rápido possível (Já não temos suficiente trabalho com nossas responsabilidades acadêmicas?). Quando muito, os programas reclamavam do conceito recebido, mas sem iniciar nenhum movimento coletivo de articular uma crítica

ou proferir sugestões substantivas. No vazio criado por esta vaga indiferença, as pessoas submetem-se ao sistema em vez de interagir com ele. Para evitar que as profecias pessimistas se realizem, será necessário reverter esta tendência, canalizando uma porção maior de nossas energias para problemas que, no passado, nos pareciam “meramente burocráticos”. (Fonseca, 2001, p. 275)

Existiria uma relação necessária entre o crescimento do Sistema de Pós-Graduação e a cultura da auditoria? Não poderíamos criar outras formas de garantir qualidade, transparência, responsabilidade e prestação de contas do dinheiro público investido? Essa é uma questão que necessita ser discutida.

### **Avaliação e financiamento: os efeitos dessa equação**

Outro fator que contribui na manutenção da relação entre crescimento e cultura da auditoria parece ser o atrelamento entre avaliação e financiamento.

A agência financiadora concede um empenho materializado em recursos outorgados sob a forma de bolsas e outras modalidades de financiamento. O desempenho é a resposta esperada, expresso em produtividade, parâmetro de dimensionamento da eficácia. Daí deriva a concepção de contínuo aperfeiçoamento, ligado à capacidade de melhorar, responder a estímulos, corrigir o curso, aprimorar o processo de cumprimento das metas pretendidas. (Arruda, 1999, p. 226)

Mas como o financiamento tem limite, quando a maioria dos programas atinge a meta e alcança os melhores conceitos, um novo projeto de avaliação entra em curso. “A tarrafa é elevada”. Arruda (1999) exemplifica essa estratégia analisando a exposição de motivos que levou a Capes a promover a reformulação da sistemática de avaliação em 1998. Os dois primeiros pontos do diagnóstico composto por seis pontos consideravam:

- 1) incapacidade da escala conceitual existente em refletir o real padrão de qualidade (79% dos cursos de mestrado e 90% dos de doutorado obtiveram, na avaliação de 1996, conceitos A e B, os mais altos da escala);
- 2) inexistência de uniformidade de parâmetros de avaliação adotados entre as diversas áreas. (Arruda, 1999, p. 223)

Esses dois pontos revelam uma nova conceituação do que passou a ser considerado padrão de excelência bem como uma maior centralização do processo. O financiamento sendo baseado prioritariamente em uma escala meritocrática produz efeitos que mereceriam

maior reflexão. Tal como a força produtiva dos programas ser direcionada ao modelo de avaliação proposto, desestimulando, por vezes, iniciativas que levariam mais tempo para resultar em produção qualificada.

Outro efeito comentado na literatura é a relação entre financiamento e objetos de pesquisa:

o financiamento da Pós-Graduação estimulou o processo de institucionalização, democratizou o acesso a esse nível de formação, mas provocou, como se vê, alterações substantivas na natureza dos estudos desenvolvidos no campo das Ciências Humanas (cf. Werneck Vianna *et alii*, 1998, p. 473). Nessa linha de raciocínio, os autores apontam o risco do insulamento da Universidade, “particularmente a área de Humanas, a via de especialização do saber vai desconhecer um caminho de ligação com os eventuais destinatários da sua produção, correndo o risco de girar em torno de si mesma, do qual muitos profissionais têm tentado escapar pela exposição da sua agenda de pesquisa na esfera pública”. (Arruda, 1999, p. 225)

A política adotada está sustentada na competição entre os PPGs e entre os pesquisadores. Entretanto, mesmo sabedores dessa lógica e sofrendo suas consequências, nós, os pesquisadores, ao não nos organizamos coletivamente, privatizamos o sofrimento, como bem apontou Lúcia Rabello de Castro (2010) no Fórum de Políticas Científicas do XIII Simpósio da ANPEPP.

### Quem avalia

Outro princípio na cultura avaliativa que apoiamos e ao qual nos submetemos é a prática do *peer-group audit* que, a primeira vista, parece tranquilizadora. Quem avalia é alguém como você. Você pode até mesmo vir a ser o avaliador de um trabalho de alguém que outrora fora seu avaliador. Mas existem questões em relação a essa prática, quando utilizada de modo exclusivo:

O envolvimento da comunidade de pares se anuncia como elemento essencial do processo, já que é uma marca do Estado liberal mostrar, conforme Strahern “que o poder governamental está disperso e o destino das pessoas reside em suas próprias mãos”. Em princípio, haveria então uma possibilidade para cada categoria profissional estabelecer seus próprios padrões de excelência, mas, curiosamente, o novo sistema parece carregar “sua própria trajetória, sua própria racionalidade, sua própria estética”. (Fonseca, 2001, p. 269)

Conforme Claudia Fonseca (2001), muitas vezes a estratégia de avaliação por pares pode dar a ideia de

que a área possua mais autonomia do que realmente tem. É importante ter em conta que a frase “a CAPES somos nós” pode funcionar como controle ideológico, escamoteando diferenças entre pesquisadores, PPGs, CAPES e sociedade, dando-nos a ilusão de que temos condições de interferir e determinar a política de avaliação, o que é bastante questionável.

Como bem descreve e analisa Lúcia Rabelo de Castro (2010):

Todos nós sabemos que o grande “frisson” que nos mobiliza a todos e todas não reside em nenhuma avaliação que no âmbito das nossas próprias universidades pode ser levada a cabo, mas no Coleta Capes, que constitui, quase que exclusivamente, o dispositivo de como e por quem nossas atividades de pós, e também da graduação, são avaliadas, reguladas e parametrizadas. Ou seja, o sistema nacional de pós-graduação deslocou, inexorável e avassaladoramente, o eixo da autonomia universitária para o epicentro dos órgãos nacionais de fomento à pós-graduação; assim como esvaziou a relevância de qualquer dispositivo de avaliação local ou regional que nos leve a debater o sentido, a razão e os objetivos do nosso trabalho tendo em vista as peculiaridades da universidade onde trabalhamos, sua história, sua vocação, sua composição discente e docente, enfim, tudo aquilo que a particulariza e que pode ser importante para estabelecermos outros parâmetros que devem regular o trabalho docente. Desse modo, qualquer iniciativa que tente recolocar e indagar para quem e para que trabalhamos se torna, de pronto, inócua, porque essa pergunta já está respondida. Nas universidades públicas, de modo especial, das quais posso falar com base na minha experiência pessoal, a carreira universitária se banalizou, e perdeu completamente seu sentido de credenciamento. De um lado, ela se “cnpq-nizou”: mais vale estar no sistema CNPQ e credenciar-se sucessivamente nos diversos degraus como pesquisador do que aspirar aos degraus de progressão funcional universitária que nem recompensam financeiramente, nem tampouco, o que é pior, significam alguma coisa no imaginário coletivo da academia hoje, a não ser que o professor associado IV se distingue do adjunto I, porque é mais velho e está há mais tempo na universidade. Sabemos todos como esse achatamento destrói também qualquer sentido de legitimidade da própria instituição universitária. De outro lado, são as agências de desenvolvimento à pesquisa que passam a gerir o que fazemos, por que fazemos e o que devemos querer fazer, porque é aí onde não somente estão os recursos para a complementação salarial quanto para prover as condições de realização da pesquisa. É também aí onde se visibiliza, e parece se legitimar, hoje, a carreira do pesquisador e do professor. Daí, a pergunta de para quem ou para que trabalhamos soar como um arcaísmo, porque o que está posto demanda nossa adesão, engolfando toda a imaginação do possível, do desejável e do crível.

Enquanto cuidamos das nossas pesquisas, o mundo tem que cuidar de si, e daí, as identificações possíveis e desejáveis com um espectro mais amplo de problemas e questões do mundo em que vivemos são lamentavelmente suprimidas. O ideal de profissionalismo e especialização que alimenta o modo de subjetivação do pesquisador concorre para a atitude de realismo político em que se aceita o existente como o limite do possível. (Castro, 2010, p. 623)

Consideramos importante pensar na possibilidade de nas políticas de avaliação dos PPGs instituir-se algum modo de controle social. A proposição de controle social está prevista em algumas políticas públicas tal como a gestão pública da saúde. A participação da sociedade na gestão pública é um direito assegurado pela Constituição Federal. Possibilita que os cidadãos não só participem da formulação das políticas públicas, mas, também, fiscalizem a aplicação dos recursos públicos.

### As medidas da produção

Outro dado comemorado pelos gestores da Pós-Graduação no Brasil é o fato que “entre 1981 e 2006, enquanto a produção científica mundial duplicou, a brasileira multiplicou-se por 9” (Tourinho & Bastos, 2011).

Cabe, aqui, fazer um reconhecimento à política de *open access* implantada pela *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) desde 1998 e adotada pela área de Psicologia (Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil [BVS-PSI], Periódicos Eletrônicos em Psicologia [Pepsic]). Disponibilizar o conteúdo científico das melhores revistas brasileiras de forma integral abre uma brecha nos modos de mercantilização das corporações editoriais das revistas científicas mundiais. O sucesso dessa política faz que a mesma seja adotada na publicação eletrônica de periódicos científicos em países da América Latina e Caribe, Espanha, Portugal e África do Sul. Tal política, entretanto, mostra-se ameaçada pela iniciativa de periódicos científicos no Brasil de praticar a cobrança de artigos publicados.

Mas os próprios editores indicam alguns problemas relativos a esse estrondoso crescimento:

1. qualidade das publicações (divisão de um trabalho em tantos artigos quanto for possível; artigos imaturos, em processo de consolidação, que são forçados a uma publicação). “Ciência-salame”: uma pesquisa é fatiada em unidades menores publicáveis para se tornarem vários artigos distribuídos em diferentes revistas (Castiel & Sanz-Valero, 2007);

2. atulhamento dos processos editoriais (as revistas mais conceituadas, por vezes, necessitam fechar a submissão de novos artigos; processos editoriais que tardam dois anos entre o envio e a publicação, o que acaba questionando a atualidade de certos periódicos, uma vez que sua natureza, diferentemente do livro, seria de estar *up-to-date* ao estado da arte; avaliadores de artigos com sobrecarga de trabalho) – muito provavelmente, um reflexo direto do ranqueamento construído pela avaliação Qualis.

Mas hoje não há apenas um valor conferido à produção escrita, ou mesmo uma política de estímulo à publicação. Trata-se atualmente de um imperativo. É preciso produzir, produzir e produzir num ritmo, um determinado número de artigos por ano, em determinados periódicos considerados qualificados, ou em livros com certos atributos, atendendo a certos percentuais, escrever alguns textos em coautoria com orientando, etc, etc. Tudo deve perfazer um número determinado, que tem aumentado nos últimos anos. Por outro lado, como revisores e pareceristas de periódicos, temos recebido, cada vez mais, um grande número de artigos que parecem inacabados, com conclusões pouco amadurecidas e resultados desmembrados em mais de um texto, deixando escapar a noção de conjunto da investigação. Recebemos também muitos artigos sem relevância e sem qualquer contribuição inovadora. Publica-se por publicar, porque é preciso bater uma meta, porque é imperativo, mesmo que não se tenha nada de relevante a dizer. (Kastrup, 2010, p. 172)

Um fenômeno muito perverso que tem sido cada vez mais comum é o plágio. Embora tal prática condenável não seja nova, atualmente, presenciamos a sua disseminação, contra a qual é importante ter uma clara e incisiva política por parte dos periódicos, das universidades e órgãos que implementam a política de ciência e tecnologia.

A supervalorização dos produtos, principalmente artigos, e a avaliação baseada em relatórios fazem com que o sistema não avalie necessariamente quem mais trabalha, mas sim quem produz *provas* de seu trabalho (Fonseca, 2001). Por outro lado, há muito trabalho realizado e que não é considerado como “produção” a ser avaliado, incluindo-se dados que o próprio Coleta Capes solicita, como apontado por Hutz, Rocha, Spink e Menandro (2010), em documento elaborado para o Seminário Horizontes da Pós-Graduação, em 2008.

### Efeitos colaterais aos modos de trabalhar

Se por um lado podemos comemorar o avanço da Pós-Graduação e das publicações, de outro, esses produtos modificam os processos de trabalho aos

quais nos submetemos para alcançar tais objetivos, muitas vezes invertendo as prioridades. Schmidt (2011) vai chamar de “condutas adaptadas ao sistema de avaliação”: “Outro aspecto relevante desse sistema de classificação é a focalização dos resultados ou produtos, no lugar da atenção para com o trabalho de construção do conhecimento” (Schmidt, 2011, p. 325).

Cabe questionar que vida produzimos para nós mesmos? Além do adoecimento físico (Santana, 2001), os efeitos sociais e psicológicos dessas técnicas e práticas sobre organizações e indivíduos não devem ser subestimados (Bernardo, no prelo; Lacaz, 2010; Silva Jr, Sguissardi & Silva, 2010; Sobral & Ramos, 2010).

a auditoria muda a maneira como as pessoas se percebem: ela as incentiva a se medirem a elas próprias e suas qualidades pessoais contra “pontos de referência”, “indicadores de desempenho” e “níveis” externos usados pelo processo de auditoria. Uma sociedade de auditoria é aquela em que as pessoas são interpoladas como auditadas, na qual a prestação de contas é mesclada com elaborados mecanismos de controle para submeter o desempenho individual ao olhar de especialistas externos, e na qual todo aspecto de trabalho deve ser classificado e avaliado em relação a metas econômicas e pontos de referência burocráticos. Este é outro forte motivo pelo qual a ascensão da cultura de auditoria na academia e em outros lugares merece atenção; cada vez mais ela molda nossas vidas, nossas relações, nossas identidades profissionais e a maneira como nos conduzimos. (Shore, 2009, p. 30)

Eles incluem uma nova organização temporal e relações de confiança. Em nível institucional, podemos apontar a desvalorização da graduação e o desatrelamento entre pesquisa-ensino-extensão. Além do plano ético no qual plágio, terceirização do trabalho de parecerista, fraude são incrementados.

Na avaliação acontece uma combinação de adaptação e controle, em que o controle exercido por seus dispositivos cria e afirma uma realidade do trabalho acadêmico à qual, num círculo vicioso, os docentes e pesquisadores precisam se adequar, para que suas instituições e programas de pós-graduação, assim como eles, sejam bem-avaliados. (Schmidt, 2011, p. 325)

Dimensão bastante discutida em fóruns sindicais e em artigos científicos é a da saúde dos docentes. Desse conjunto faz parte o artigo sobre o trabalho docente no ensino superior e sua relação com a saúde e modo de vida. Isabel Cristina Borsoi (no prelo) reproduz a fala de um docente de universidade federal, bastante expressiva do contexto no qual os problemas se desenvolvem: “A universidade não valoriza mais o

conhecimento ou a leitura e, sim, a produção. Sinto que muito que se escreve ninguém lê. Sinto que tenho que participar de um mercado acadêmico como qualquer outro mercado” (depoimento de entrevistado, Borsoi, no prelo, p. 11).

Borsoi (no prelo) comenta:

Aqui, não se trata de uma denúncia cega acerca do controle do trabalho acadêmico. Alguns dos participantes defendem que é necessário que haja critérios de avaliação da produção e do desempenho docente. O que os trechos expostos ... evidenciam é, todavia, o descontentamento com o grau e o modo de cobrança de produtividade e com a ausência de condições adequadas para que se possa exigir produção científica de qualidade. (p. 11)

Como expressão do sofrimento e adoecimento, esse estudo transversal com professores de universidades federais delineou o seguinte quadro:

Dentre todos os participantes, 78 (81,3%) assinalaram ter procurado atendimento médico e/ou psicológico nos últimos dois anos. Entre aqueles que buscaram ajuda de um profissional de saúde (78 dos respondentes), 46,2% fizeram-no entre uma a duas vezes por ano. No mesmo grupo, 36% — 18 mulheres e 10 homens, totalizando 28 participantes — apresentaram queixas relacionadas a agravos de ordem psicoemocional, principalmente depressão e ansiedade, 14,1% referiram enxaqueca, cistite e crise gástrica — que podem também ter como desencadeante a dimensão psicoemocional — e 12,8% informaram ter afecções osteomusculares. ... Embora o burnout não seja o foco de discussão neste artigo, é possível apontar que os sinais mais frequentes de sofrimento ou adoecimento entre os docentes são aqueles relacionados a essa síndrome, tal como descreve Lacaz (2010): exaustão mental e emocional, fadiga e depressão. São sintomas que têm como base elementos como exigências de produtividade e excelência e, ao mesmo tempo, dificuldades de cumprimento de tais exigências. Para Aubert (1993), trata-se de um fenômeno que surge como resultado da “necessidade de trabalhar energicamente, de enviaar cada vez mais esforços, de desempenho cada vez melhor e de tender sempre para um maior sucesso” (p. 187-88). Pelo que foi exposto até aqui, essas são características fundamentais no trabalho docente na atualidade, portanto, não causa estranheza que encontremos associações entre determinadas queixas dos professores e a síndrome de *burnout*. (Borsoi, no prelo, pp. 19-20).

## Caminhos

Poderíamos seguir desdobrando questões que têm sido objeto de análise na literatura e em debates que envolvem o trabalho na Pós-Graduação, seu

processo, produtos e modos de avaliação. Mas cremos que os pontos acima arrolados já nos desafiam ao debate. Gostaríamos de finalizar apontando a questão dos caminhos.

Spink e Alves (2011) destacam dois caminhos: a “universidade sem muros, integrada ao lugar de sua atuação” e a universidade “participante no *global knowledge economy*”.

O primeiro se refere à inserção ativa nos (con)textos específicos dos territórios de cada casa de saber singular e no reconhecimento e na abertura aos diferentes saberes também presentes nestes lugares. ... Mas a escuta e o debate dentro da postura de uma ecologia de saberes podem ir ainda mais longe e tornarem-se, por sua vez, os caminhos para estabelecer, de maneira aberta, agendas de investigação, produção e sistematização de conhecimentos; agendas que se iniciam nos múltiplos fios do local para se estenderem na medida em que esta extensão traz possibilidades de um diálogo (de comparação ou de contraste, de confirmação ou negação). ... O segundo caminho segue a busca do conhecimento universal e singular que vai libertar a humanidade e inspirá-la. Nesse caso, não há uma agenda local e somente uma agenda global e única onde as pessoas competem entre si para avançar o conhecimento. Nesse caminho, o importante são as conexões com esta agenda global. A universidade se fecha atrás de seus muros e se esconde no interior de seu campus, para se concentrar nas suas tarefas nobres: a preparação de textos para congressos e de publicações para revistas que testemunham o engajamento na agenda internacional. (Spink & Alves, 2011, pp. 339-340)

Nossa questão seria como produzir uma universidade conectada, local e globalmente? O que significa internacionalização? Nesse sentido, não poderemos nos furtar a uma análise do processo de globalização para poder avaliar o quanto nosso desejo de internacionalização escapa e/ou reforça o mecanismo da globalização como conceitua Santos (2002):

não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. Qualquer conceito mais abrangente deve ser de tipo processual e não substantivo. Por outro lado, enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. ... a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. ... à medida que se globaliza o hamburger ou a pizza, localiza-se o bolo de bacalhau português ou a feijoada brasileira, no sentido em que serão cada vez

mais vistos como particularismos típicos da sociedade portuguesa ou brasileira. (Santos, 2002, p. 14)

Mas o próprio autor faz uma distinção entre o que denomina de “localismo globalizado e globalismo localizado” do cosmopolitismo e da luta pelo patrimônio comum da humanidade que são, segundo seu entender, globalizações de-baixo-para-cima, no qual alianças e parcerias poderiam ser efetuadas de modo mais horizontal, e não somente hierárquico. Parece-nos importante discutir esses diferentes modos de nos incluirmos em uma “comunidade global de conhecimento”.

Esperamos que esses pontos nos animem na continuidade do debate.

## Referências

- Arruda, M. A. N. (1999). A nova política de Pós-Graduação no Brasil. *Tempo Social*, 11(2), 219-229.
- Bernardo, M. H. (no prelo). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental a dos docentes. *Psicologia & Sociedade*.
- Borsoi, I. C. F. (no prelo). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de Instituições Públicas de ensino superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*.
- Castiel, L. D. & Sanz-Valero, J. (2007). Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*, 23(12). Acesso em 16 de março, 2012, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2007001200026&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007001200026&lng=en&nrm=iso)
- Castro, L. R. (2010). Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível?. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 622-627.
- Fonseca, C. (2001). Avaliação dos programas de Pós-Graduação: do ponto de vista de um nativo. *Horizontes Antropológicos*, 7(16), 261-275.
- Hutz, C. S., Rocha, M. L., Spink, M. J. P., & Menandro, P. R. M. (2010). Perfil, avaliação e metas de produção intelectual dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 25-34.
- Kastrup, V. (2010, junho). Pesquisar, formar, intervir. In Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Org.), *Anais do 13o Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia – Pesquisa em Psicologia: formação, produção e intervenção* (pp. 169-182). Fortaleza: Autor.
- Lacaz, F. A. C. (2010). Capitalismo organizacional e trabalho – a saúde do docente [número especial]. *Universidade e Sociedade*, 45, 51-59.
- Ramírez-Gálvez, M., Gonçalves, R., & Cavalcante, S. (Orgs.). (2009). C&T – análises sobre a cultura da avaliação na produção acadêmica [dossiê]. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 14(1). Acesso em 23 de março, 2012, em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/issue/view/302/showToc>
- Santana, O. A. (2001). Docentes de Pós-Graduação: grupo de riscos de doenças cardiovasculares. *Acta Scientiarum*



- Education*, 33(2). Acesso em 16 de março, 2012, em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/13569>
- Santos, B. S. (2002). *As tensões da modernidade*. Acesso em 11 de novembro, 2011, em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>
- Schmidt, M. L. S. (2011). Avaliação acadêmica, ideologia e poder. *Revista Psicologia USP*, 22(2), 315-334.
- Shore, C. (2009). Cultura de auditoria e governança iliberal: universidades e a política da responsabilização. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, 14(1), 24-53.
- Silva Jr, J. R., Sguissardi, V., & Silva, E. P. (2010). Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, 45, 9-25.
- Sobral, E. & Ramos, S. R. (2010). A “noite da desatenção” na cidade do conhecimento: os significados ético-políticos do produtivismo no cotidiano acadêmico. *Universidade e Sociedade*, 45, 113-123.
- Spink, P. & Alves, M. A. (2011). O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. *Revista Organizações & Sociedade*, 18(57), 337-343.
- Tourinho, E. & Bastos, A. V. B. (2011, novembro). *Desafios da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil*. Palestra proferida na Sessão Especial apresentada na 41ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Belém.

Recebido em: 15/09/2012

Aceite em: 10/11/2012

*Cleci Maraschin* é Doutora em Educação pela UFRGS. Professora nos Programas de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional e em Informática na Educação da

UFRGS. Foi editora da Revista Psicologia e Sociedade da Associação Brasileira de Psicologia Social de 2002 até 2007 e Diretora do Instituto de Psicologia da UFRGS de 2006 até 2010. Pós-doutoramento na Universidade de Wisconsin-Madison/EUA. Desenvolve estudos e pesquisas tomando como temática central os efeitos nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas áreas da educação e da saúde na perspectiva da Psicologia Social. Endereço: UFRGS - Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e Institucional. Rua Ramiro Barcelos, 2600. Santana. Porto Alegre/RS, Brasil. CEP 90035-003. Email: [cleci.maraschin@ufrgs.br](mailto:cleci.maraschin@ufrgs.br)

*Leny Sato* é Doutora em Psicologia Social e livre-docente em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É coeditora dos Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: saúde do trabalhador, psicologia social do trabalho, psicologia social, trabalho e psicologia do trabalho. Endereço: USP - Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Av. Prof. Mello Moraes, 1721 Bl. A. Cidade Universitária. São Paulo/SP, Brasil. CEP 05508-900. Email: [lenysato@usp.br](mailto:lenysato@usp.br)

### Como citar:

Maraschin, C. & Sato, L. (2013). Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação – dando continuidade à discussão e ao debate. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 2-9.