

# Breve histórico da Pós-Graduação no Brasil: Implicações para uma lógica de produtividade

*Brief history of Postgraduate Studies in Brazil:  
Implications for a logic of productivity*

*Breve historia de los estudios de posgrado en Brasil:  
implicaciones para una lógica de productividad*

Andressa Franceschi de Queiroz<sup>1</sup>

## Resumo

QUEIROZ, A. F. de. Breve histórico da Pós-Graduação no Brasil: Implicações para uma lógica de produtividade. *Rev. C&Trópico*, v. 47, n. 2, p. 37-52, 2023. DOI: [https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2\(2023\)art3](https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2(2023)art3)

Este estudo descreveu o surgimento da pós-graduação no Brasil, bem como os seus desdobramentos na lógica da produtividade acadêmica. Assim, o objetivo é apresentar um breve histórico da pós-graduação no Brasil, discutir os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e analisar o seu significado para o processo de educação e formação de pesquisadores no contexto nacional. A pesquisa procurou ressaltar que a história da pós-graduação no Brasil está vinculada às mudanças históricas e sociais da sociedade brasileira e da educação em geral.

**Palavras-chave:** Pós-graduação. Produtividade acadêmica. Nível Superior. Brasil.

## Abstract

QUEIROZ, A. F. de. Brief history of Postgraduate Studies in Brazil: Implications for a logic of productivity. *Rev. C&Trópico*, v. 47, n. 2, p. 37-52, 2023. DOI: [https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2\(2023\)art3](https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2(2023)art3)

The work describes the emergence of postgraduate studies in Brazil, as well as its developments in the logic of academic productivity. Thus, the objective of this work is to present a brief history of postgraduate studies in Brazil, discuss the evaluation criteria of CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) and analyze their meaning for the process of education and training of researchers in the national context. The research seeks to highlight that the history of postgraduate studies in Brazil is linked to historical and social changes in Brazilian society and education in general.

**Keywords:** Postgraduate studies. Academic productivity. Higher Level. Brazil.

## Resumen

QUEIROZ, A. F. de. Breve historia de los estudios de posgrado en Brasil: implicaciones para una lógica de productividad. *Rev. C&Trópico*, v. 47, n. 2, p. 37-52, 2023. DOI: [https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2\(2023\)art3](https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2(2023)art3)

El trabajo describe el surgimiento de los estudios de posgrado en Brasil, así como sus desarrollos en la lógica de la productividad académica. Así, el objetivo de este trabajo es presentar una breve historia de los estudios de posgrado en Brasil, discutir los criterios de evaluación de la CAPES (Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior) y analizar su significado para el proceso de formación y formación de investigadores en el contexto nacional. La investigación busca resaltar que la historia de los estudios de posgrado en Brasil está vinculada a los cambios históricos y sociales de la sociedad brasileña y de la educación en general.

**Palabras clave:** Estudios de posgrado. Productividad académica. Nivel Superior. Brasil.

*Data de submissão:* 01/10/2023

*Data de aceite:* 31/10/2023

<sup>1</sup> Psicóloga, mestre em Políticas Públicas e Formação Humana e Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [dessafranceschi@hotmail.com](mailto:dessafranceschi@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7085-2562>

## **1. Introdução**

A história da Pós-Graduação no Brasil é longa e marcada por mutações e processos sociais diversos, tanto pelas mudanças na sociedade brasileira (e no mundo) quanto por desenvolvimento da dinâmica própria da Educação e dos processos educacionais envolvidas nesse contexto mais amplo. O objetivo do presente trabalho é apresentar um breve histórico da pós-graduação no Brasil, bem como discutir os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e analisar o seu significado para o processo de Educação e formação de pesquisadores no contexto nacional.

A formação da pós-graduação no Brasil é, geralmente, relacionada com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorrida em 1951, e do Parecer Sucupira, em 1965. Alguns recuam mais no tempo, apontando 1931 como o momento de seu surgimento. Não será possível abordar as diversas interpretações da evolução da pós-graduação no Brasil, mas tão somente apresenta uma que consideramos mais adequada, o que não significa descartar as demais, pois estas trazem outras contribuições interessantes e que, em aspectos mais particulares, poderão ser aqui citadas.

A história da Pós-Graduação no Brasil está vinculada às mudanças históricas e sociais da sociedade brasileira e da Educação em geral. No início do século 20, não existia pós-graduação no Brasil e por isso os indivíduos das classes superiores precisam se formar no exterior. As primeiras instituições de ensino superior no Brasil data do início do século (Escola Universitária de Manaus, 1909; Universidade do Paraná, 1912; Universidade Federal do Rio de Janeiro – 1920). A primeira sociedade científica, a Academia Brasileira de Ciências, surgiu no Brasil mais ou menos nesse mesmo período (1916) e, posteriormente, surgiu a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1949. Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE).

Esses antecedentes foram importantes para a formação da pós-graduação no Brasil. É possível periodizar a sua história em três fases. A primeira fase seria a da formação (1931-1965), a segunda fase seria a da expansão e institucionalização (1965-1989) e terceira fase, a atual, é a da reestruturação (1989-2023). É possível pensar em “subfases” dentro de cada fase, pois houve mudanças na pós-graduação em cada um desses períodos. Silva (2013), por exemplo, trabalha com 5 fases (1931-1965; 1965-1974; 1975-1989; 1990-2004; 2004-2013, sendo este último ano a data da defesa de sua tese de doutorado. Santos (2000) periodizou duas fases (1931-1980; 1980-...). Ainda

poderiam ser citadas as análises de Alves (2008), que, no entanto, embora façam referências às mudanças, não as colocam em fases, ou a de Marafon (2001), que divide sua história em três fases: antecedentes (1572-1964), o período de formação (1964-1985) e o período de desenvolvimento (1985-...).

Essas periodizações são interessantes e se diferenciam pelos critérios adotados, base teórica, época em que foram escritos, foco temático, entre outros aspectos. A periodização de Silva é bem estruturada e nos oferece uma percepção da historicidade da pós-graduação no Brasil, mas algumas mudanças são supervalorizadas gerando mais fases do que ocorreram efetivamente, segundo opinião de outros autores. Então, a primeira fase apontada por esse autor é adequada e aponta para o período de formação da pós-graduação no Brasil (1931-1965). A segunda e terceira fases não são tão diferenciadas (no plano institucional, dominava o regime militar na maior parte, já que em 1982 inicia a redemocratização), mas uma mudança mais significativa se inicia a partir dos anos 1990, quando há a consolidação da pós-graduação na sociedade brasileira. Nesse sentido, pode ser considerada apenas uma fase com mudanças, que são naturais, mas que não foram drásticas, nesse momento, sendo a fase da consolidação (1965-1990). Após essa fase vem a reestruturação, que também vai conter diferenciações, mas que tem um sentido geral comum (1990-2023).

## **2. A evolução da pós-graduação no Brasil**

O período de formação da pós-graduação no Brasil começa nos anos 1930, após a revolução que ocorreu nesse período, um passo no sentido da modernização do país com a derrota das oligarquias rurais, e que marcou um momento de ampliação da modernização educacional no País. Em 1931, emerge o Decreto-lei Reforma Francisco Campos (que ficou conhecido como “Estatuto das Universidades Brasileiras”), bem como o decreto sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). O Estatuto instaura o modelo de universidade que seria implantado no Brasil e a URJ era sua primeira aplicação prática. No mesmo ano, criou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), que era um conselho técnico-científico que funcionava como órgão consultivo do Ministério da Educação. A Universidade de São Paulo (USP) surge em 1934, visando integrar as diversas escolas profissionais existentes, bem como as humanidades, de acordo com as normas estabelecidas a nível federal.

Nesse contexto, começa a surgir a pós-graduação no Brasil. A USP estabeleceu as normas para a aquisição do título de doutor, que seria um curso e um estágio de dois

anos (em seminários ou laboratórios) e, ainda, a defesa de uma tese original. O termo “pós-graduação” foi utilizado pela primeira vez no Estatuto da Universidade do Brasil, em seu artigo 71, e em 1951 ocorre a criação da Capes, instituição fundamental para o desenvolvimento da pós-graduação, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) A partir de 1953, inicia-se a concessão de bolsas de estudo, com o chamado “Programa Universitário”.

Nos anos 1960, a pós-graduação ganha novo impulso, especialmente a partir de 1965, quando inicia sua fase de expansão e institucionalização.

O primeiro grande impulso da pós-graduação ocorreu nos anos 1960, sobretudo a partir da regulamentação deste nível de ensino por meio do Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como Parecer Sucupira. Este modelo foi inspirado no praticado nos Estados Unidos (EUA) e estruturou dois níveis de formação: o mestrado e o doutorado, com certa continuidade entre os dois. É importante ressaltar que, embora a legislação brasileira não exija o título de mestrado para participar de seleção para o curso de doutorado, os editais de seleção destes cursos podem exigir o título de mestrado (NOBRE; FREITAS, 2017, p. 28).

Em 1966, foi elaborado, pelo Governo Federal, o I Plano Nacional de Desenvolvimento, que dotava a Capes de orçamento próprio e incentivava a pesquisa e instituições de ensino superior, bem como cursos de pós-graduação. Nesse contexto, a qualificação de professores passou a ser outro foco da Capes. A partir de 1970 essa instituição se tornou a responsável pela organização da pós-graduação no país, ano em que se transferiu para Brasília. Em 1974, há uma mudança no seu estatuto e ela passa a ser considerada “Órgão Central Superior”, com autonomia financeira e administrativa. O número de cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, cresceu, chegando a 97 cursos de mestrado e 53 de doutorado.

A terceira fase é a atual e se inicia a partir dos anos 1990. Ela se inicia com a tentativa da extinção da Capes durante o Governo Collor, e se caracteriza por uma reestruturação da pós-graduação. A partir de 1995, com a reestruturação da CAPES, que passou a ser responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, ano em que existiam mais de 1000 cursos de mestrado e cerca de 600 de doutorado, novos caminhos são traçados mais nitidamente para a pós-graduação no Brasil. Nos anos 2000 se institui as chamadas “políticas de cotas” e em 2014 surge a Plataforma Sucupira, que moderniza e amplia a informatização dos processos relativos à pós-graduação no país. Em 2017 já existiam 6641 cursos de pós-

graduação *stricto sensu* (3486 mestrados e 2207 doutorados, e, ainda, 768 mestrados profissionais).

Essa nova fase reflete as mudanças políticas e sociais mais gerais na sociedade contemporânea. Ela acompanha o desenvolvimento do neoliberalismo e suas políticas educacionais, visando vincular mais diretamente a produção acadêmica com o mercado e aumentar a produtividade e quantificação da produção intelectual. O IV Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG/2005-2010) estabelece as metas mais claramente. Assim esse plano:

Enfatiza a expansão do sistema, a melhoria do seu desempenho, a necessidade de financiamento para sua sustentabilidade, a diversificação do modelo de pós-graduação, a cooperação internacional, a formação de recursos humanos no exterior e, finalmente, uma avaliação baseada na 'qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade [...]. Entende-se que a qualidade é preponderantemente aferida por índices, que devem se refletir nos produtos dos programas de pós-graduação. Dentre eles: a relevância do conhecimento novo, sua importância na interação da pós-graduação com o setor empresarial; a produtividade dos orientadores e a participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação; a qualificação de funcionários de empresas pelos cursos de mestrado, uma vez que indica uma maior inserção do programa na sociedade; a avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social; os novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção; o aumento do valor agregado dos produtos brasileiros e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado (Oliveira; Fonseca, 2010, p. 21).

Essa breve consideração histórica é importante para a compreensão do processo de classificação e avaliação da Capes e análise crítica desse processo nos programas de pós-graduação no momento atual.

### **3. Classificação e Avaliação da pós-graduação pela Capes**

A Capes acompanha a história da pós-graduação no Brasil e foi sempre uma das principais instituições envolvidas em sua constituição, desenvolvimento e processo de estruturação e continuidade, incluindo o seu papel de avaliação e classificação da pós-graduação no Brasil. Ela se tornou responsável pelo sistema de avaliação da pós-graduação a partir de 1976 (Oliveira; Fonseca, 2010; Nobre; Fontes, 2017).

O sistema de avaliação da CAPES possui três eixos característicos: 1 – a avaliação é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – tem natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas” (Nobre; Fontes, 2017, p. 32).

Entre 1976 e 1997 havia um sistema classificatório que usava a escala conceitual que ia de A até E (A, B, C, D, E). Apenas o nível A era considerado de padrão internacional. Um novo sistema classificatório surgiu a partir de 1997, sendo numérico e indo de 01 a 07. Nesse sistema classificatório, o 01 e 02 significa que o curso é precário e gera o seu descredenciamento; O 03 significa um desempenho médio, indicando padrões mínimos de qualidade; os programas com nota 04 e 05 indicam um bom desempenho (sendo que é a nota máxima para programas com apenas curso de mestrado). As notas 06 e 07 indicam cursos de padrão internacional. São 49 áreas de avaliação.

Para realização da avaliação, são designados coordenadores para cada área, que, a cada período de avaliação, terão o papel de coordenar, planejar e executar as atividades das respectivas áreas junto à Capes, incluindo aquelas relativas aos programas de pós-graduação. Estes consultores são acadêmicos com reconhecida experiência em ensino e orientação de pós-graduação, pesquisa e inovação. Dezoito dos vinte e quatro membros do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) são coordenadores de área indicados por seus pares, seis por cada um dos três Colégios (1 - Humanidades; 2 - Ciências da Vida; 3 - Ciências Exatas e da Terra e Multidisciplinar) para deliberar em última instância sobre propostas de cursos novos e notas atribuídas na avaliação periódica dos programas de pós-graduação (NOBRE; FONTES, 2017, p. 32).

Esse sistema classificatório tem uma grande importância para os programas de pós-graduação, pois as notas 1 e 2 significam o fechamento de um curso, bem como a nota 3, para doutorado, possui o mesmo efeito. Além da possibilidade de fechamento de curso, no entanto, essa classificação gera outros efeitos como, por exemplo, os programas melhor avaliados possuem uma cota maior de recursos financeiros, bolsas, etc. e os pior avaliados possuem limitações em verbas e bolsas.

A diminuição de verbas e número de bolsas, por sua vez, tem impacto na produção intelectual e outros itens avaliados. A existência de poucas bolsas, por exemplo, diminui a concorrência nas seleções de mestrado e doutorado, o que pode impactar na qualidade do quadro discente, bem como dificulta para os alunos que necessitam e não possuem bolsas, se manter no curso ou fazer trabalhos de melhor qualidade, já que alguns terão que trabalhar para conseguir sobreviver e terminar o curso, o que significa também uma maior possibilidade de evasão, o que conta negativamente na avaliação dos cursos. Em síntese, os programas com notas mais baixas acabam sendo punidos e assim tendem a reproduzir avaliações negativas.

O processo de avaliação é realizado quadrienalmente e os resultados são apresentados no formato de “ficha de avaliação”. Nessa ficha, constam os critérios

avaliados, a saber: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual, inserção social e inserção internacional.

A “proposta do programa” visa analisar a estrutura do curso e sua base institucional. Nesse quesito, analisa-se a coerência interna do Programa, tal como entre o curso e suas linhas de pesquisa, bem como a infraestrutura existente. O quesito “corpo docente” avalia a diversidade educacional, a composição do corpo docente e a experiência dos seus componentes. “Apesar de requerer indicadores quantitativos e qualitativos, este item é avaliado essencialmente por parâmetros quantitativos” (Nobre; Freitas, 2017). O peso desse item varia de 15 a 20%, dependendo da área de avaliação. O quesito “corpo discente, teses e dissertações” tem como objetivo avaliar a entrada e saída de pós-graduandos e os produtos de pesquisa gerados por eles. O tempo gasto na realização do curso, a evasão, a produção discente, entram nesse quesito.

Um quesito de suma importância é o de “produção intelectual” (docente), pois pode chegar até 50%, dependendo da área. Esse item busca avaliar a quantidade de publicações do corpo docente, especialmente artigos e livros. Os artigos são analisados pela quantidade e por qual veículo é publicado, seguindo a nota Qualis de cada revista. Os livros são avaliados quantitativamente, embora mais recentemente tenha se implantado um sistema de avaliação semelhante ao das revistas, o Qualis-Livros. Os livros com Qualis superior valem mais. Além disso, nesse item, avalia-se também a produção de projetos de pesquisa, produção técnica e artística. O elemento mais impactante é a produção de artigos em revistas de alto fator de impacto, ou seja, de Qualis superior.

O quesito da “inserção social” mede os impactos dos cursos de pós-graduação na sociedade e seu vínculo com as demandas sociais. O item da “inserção internacional” só é considerado em cursos com notas 6 ou 7, e o objetivo é avaliar a internacionalização do programa através da mobilidade discente e docente, publicações internacionais, *ranking* internacional de universidades etc.

#### **4. O produtivismo na era da Sociedade do Cansaço e a avaliação da Pós-Graduação**

Uma análise desse processo de avaliação da Pós-Graduação no Brasil, que segue o modelo norte-americano, pode ser mais bem compreendido se relacionado com a teoria da “sociedade do cansaço”, de Byung-Chul Han (2015). Para esse autor, houve uma mudança de paradigma, na qual passamos de uma sociedade imunológica e da negatividade para uma sociedade de desempenho e da positividade.

A violência, nesse contexto, sofre uma mutação. A violência era imunológica até o século passado, mas agora tornou-se neuronal. A violência imunológica se preocupava com o outro, com a negatividade, com o vírus, a pandemia etc. A busca era pela imunidade e o afastamento do outro. O paradigma imunológico dominava, a dialética da negatividade era seu traço fundamental. A sociedade do século atual promoveu o “desaparecimento da alteridade” e isto significa que “vivemos numa época pobre de negatividades”. O que existe hoje é um exagero de positividade. “A violência não provém apenas da negatividade, mas também da positividade, não apenas do outro e do estranho, mas também do *igual*” (HAN, 2015, p. 10).

A violência da positividade que resulta da superprodução, superdesempenho ou supercomunicação já não é mais “viral”. A imunologia não assegura mais nenhum acesso a ela. A rejeição frente ao excesso de positividade não apresenta nenhuma defesa imunológica, mas uma ab-reação neuronal-digestiva, uma rejeição. Tampouco o esgotamento, a exaustão e o sufocamento frente à demasia são reações imunológicas. Todas essas são manifestações de uma violência neuronal, que não é viral, uma vez que não podem ser reduzidas à negatividade imunológica (HAN, 2015, p. 11).

Essa nova forma de violência surge da positividade do mundo e não parte do “outro imunológico”, mas sim é imanente ao sistema:

A violência neuronal não parte mais de uma negatividade estranha ao sistema. É antes uma violência sistêmica, isto é, uma violência imanente ao sistema. Tanto a depressão quanto o TDAH ou o SB apontam para um excesso de positividade. A SB é uma queima do eu por superaquecimento, devido a um excesso de igual. O hiper da hiperatividade não é uma categoria imunológica. Representa apenas uma massificação do positivo (HAN, 2015, p. 12).

Nesse sentido, não vivemos mais numa “sociedade disciplinar”, tal como teorizada por Foucault (1983). “A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje” (HAN, 2015, p. 14). No lugar dessas instituições, aparecem as academias de *fitness*, *shopping centers*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos e laboratórios de genética. “A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (Han, 2015, p. 14).

Essa sociedade muda o foco da disciplina para o desempenho. O que interessa não é mais sujeitos obedientes e sim sujeitos de desempenho. Assim, há uma produção em massa de depressivos e fracassados. A sociedade disciplinar era negativa, proibitiva, mas agora é uma sociedade do desempenho, do crescimento, do incentivo. O excesso de

positividade, por sua vez, acarreta excesso de estímulos, informações e impulsos. Ela altera essencialmente a economia da atenção. A atenção é fragmentada e destruída. A sobrecarga de trabalho gera, por sua vez, técnicas específicas para a atenção, bem como para o tempo. Nesse contexto emerge o *doping* cerebral:

A sociedade do cansaço, enquanto uma sociedade ativa, desdobra-se lentamente numa sociedade do *doping*. Nesse meio tempo, também a expressão negativa “*doping* cerebral” é substituída por “*neuro-enhancement*” (melhoramento cognitivo). O *doping* possibilita de certo modo um desempenho sem desempenho. [...]. Como contraponto, a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade. [...]. O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando (HAN, 2015, p. 37).

Essas reflexões de Byung-Chul Han são importantes para entender o que ocorre contemporaneamente nas pós-graduações no Brasil (e, provavelmente, em nível mundial, com as devidas diferenças existentes). Um dos elementos que pode ser destacado nesse sentido é o número de casos de depressão entre os pós-graduandos, chegando a uma média de um terço dos estudantes.

Esses elementos mostram alguns processos sociais que apontam um problema no que se refere à Pós-Graduação no Brasil. Um dos elementos que explica isso é o produtivismo que foi incentivado a partir dos anos 1990, com as mudanças na sociedade moderna a partir desse período (embora, segundo alguns autores, tenha iniciado antes, nos anos 1970 ou 1980, apesar de sua chegada mais tardia na sociedade brasileira).

A sociedade renovada a partir dos anos 1980 traz o desempenho como elemento fundamental. Uma explicação para isso é a de que, no plano econômico, ocorreu uma busca desenfreada de produtividade, com a chamada reestruturação produtiva e Toyotismo, o que se reproduziu em outras instâncias da vida social (Viana, 2009). Nesse contexto, a produção, produtividade e resultados ganharam a primazia na sociedade.

Contudo, essa primazia não ocorreu apenas no âmbito empresarial e de produção em geral, mas também na mente das pessoas. Em certos casos, como trabalhadores que produzem em sua própria casa, especialmente em *home office*, aumentam sua jornada de trabalho drasticamente, pois passam a receber por produção. O que é mais novo, no entanto, é que além da pressão das empresas e empregadores, novos incentivos são ofertados para isso, e, nesse contexto, surge a ideia de “inteligência emocional”, bem como adiante surge a ideia de empreendedorismo. O princípio do desempenho deixa de ser apenas pressão externa e passa a ser pressão interna ao ser internalizado pelos indivíduos.

Nesse contexto, as novas políticas governamentais, ditadas pelo neoliberalismo, promovem uma reformulação educacional a partir dos anos 1990, no Brasil, que apontam para o princípio do desempenho como o elemento fundamental. Esse é o vínculo entre a discussão sobre “sociedade do cansaço” e mudanças sociais e as políticas educacionais e a situação atual da pós-graduação no Brasil. O produtivismo chegou ao trabalho intelectual e às universidades. Ele chegou via pressão externa, do Estado e outras instituições (vinculadas ou não a ele, como a Capes e o CNPq, mas também discursos, ideologias, etc.) e ganhou espaço na mente das pessoas, promovendo o cansaço com a busca incessante de produção e produtividade.

Por conseguinte, é durante a terceira fase de políticas de pós-graduação no Brasil, tal como delimitado anteriormente, que isso ocorre. O interessante notar é que inicialmente surge a pressão externa, geralmente estatal, e depois de uma resistência (mais ou menos difusa, mais ou menos consciente, mais ou menos organizada), ela se dissipa e acaba sendo internalizada pelos indivíduos, no caso, docentes e discentes. A corrida produtivista se inicia como pressão externa e depois se torna pressão interna por parte de grande parte dos intelectuais e essas duas fontes de pressão combinadas geram ansiedade, depressão, entre outros problemas psicológicos. Alguns sofrem por excesso de trabalho e dedicação, deixando outros aspectos da vida em segundo plano ou completamente abandonados, outros sofrem por não dar conta de seguir o ritmo alucinante de produção e desempenho exigidos pela sociedade, pelas políticas governamentais e, em muitos casos, por si mesmo.

Porém, é possível retomar um outro elemento apontado por Byung-Chul Han que é o “desempenho sem desempenho”. A razão disso é que o produtivismo exigido pela Capes no processo avaliativo é muito mais quantitativo do que qualitativo. O número de revistas publicadas aumentou drasticamente. O número de artigos, por sua vez, como era de se esperar, aumentou em proporção ainda maior:

A produção científica vem crescendo de uma maneira extraordinária nas últimas décadas. O número de artigos publicados em periódicos científicos em 1981 foi de 440.286, no mundo inteiro, e de 1.887, no Brasil. Já em 2002, houve um aumento expressivo, passando para 872.018 publicações nas várias áreas do conhecimento, em todo o mundo, e o Brasil com 11.285 [3,5]. Este crescimento quantitativo foi acompanhado por um aumento da participação da ciência brasileira nas bases indexadas do *Institute for Scientific Information* - ISI. Em 1981, as publicações nacionais representavam 0,28% do total da literatura mundial e, em 1999, saltaram para 1,02%. Em 2005, o Brasil atingiu 16.950 trabalhos científicos indexados, sendo, assim, responsável por 1,8% dos artigos indexados em revistas científicas internacionais, representando 44,4% de toda produção latino-americana (SOUZA, 2006, p. 25).

O produtivismo se revela nas exigências contidas na avaliação da Capes dos Programas de Pós-Graduação. São exigidas quantidade e qualidade. A quantidade da produção do corpo docente (o que atinge o professor-pesquisador individualmente e o conjunto deles num determinado programa) não pode ser mínima, pois a nota do Programa depende disso. Assim, há uma pressão forte para que se publique, tanto pelas políticas governamentais e de suas instituições (especialmente, nesse caso, a Capes), quanto dos próprios responsáveis pelo Programa, pois sua avaliação depende disso. E isso é internalizado por grande parte do corpo docente. Inclusive o processo de credenciamento de cursos por parte da Capes é reproduzido internamente pelos programas de pós-graduação, que credenciam os professores (que passam, nesse caso, a atuar apenas na graduação) que não produzem o mínimo que eles delimitam (e que varia de acordo com o programa).

A qualidade é exigida através de critérios de avaliação, que também são geralmente da Capes, tal como o Qualis-Revista e o Qualis-Livros. Contudo, no primeiro caso, os critérios são mais formais do que substanciais. Além de critérios formais (ter ISSN, um registro simples cuja taxa é pequena; seguir normas científicas de publicação, como as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); possuir *abstract*, ou seja, resumo em inglês, entre diversos outros), existem os critérios de quantidade de artigos publicados (devendo ficar dentro de uma média fixada que não pode ser muito pequena nem muito extensa), produção não apenas endógena (dos responsáveis pela publicação ou da instituição, se exigindo autores de outras instituições, especialmente de outros estados e outros países), composição do conselho editorial (que também não pode ser endógeno e deve, preferencialmente, ter nomes internacionais), entre outras; estar cadastrado no Scielo (não é obrigatório, mas é condição para revista ter avaliação superior e para conseguir tal cadastro é preciso seguir as regras formais que este estabelece); a indexação em serviços especializados de base de dados (como Lilacs, Scopus, *Web of Science*, Redalyc, etc.). Alguns desses critérios foram alterados com o passar do tempo.

As últimas mudanças que ocorreram, ano passado, passou a privilegiar o impacto das revistas e o critério passou a ser o número de citações dos artigos, o chamado Fator de Impacto (FI). Esse critério é questionável, pois se avalia a revista e as citações, que podem, inclusive, ser desiguais (um artigo pode ser muito citado e elevar a avaliação da revista, apesar de muitos não terem citações e estarem publicados na mesma publicação). Um exemplo pode ajudar a entender isso:

Um sistema que vincula a qualidade de um artigo científico unicamente ao local onde está publicado é bem questionável. O *Clay Mathematics Institute* é uma fundação privada de fomento a atividades que promovam a matemática. Dentre as suas ações está o pagamento de um prêmio de um milhão de dólares por cada solução de qualquer um dos “Problemas do Milênio”. Esses problemas, um total de sete, envolvem questões complicadíssimas relacionadas à matemática pura, alguns deles sem solução há mais de 100 anos. Um dos problemas do milênio, a conjectura de Poincaré, foi resolvido em 2002 pelo matemático russo Grigori Perelman. O artigo, com a assinatura de Grisha Perelman, foi publicado no arxiv.org, uma base de acesso aberto onde pesquisadores publicam artigos ainda “crus”, para torná-los públicos antes de submetê-los a algum periódico científico. A complexidade da solução do problema fez com que levasse alguns anos para que a demonstração fosse reconhecida como válida pela comunidade de matemáticos. Mas, afinal, em qual revista Perelman publicou o artigo? A resposta é: nenhuma. Grisha não somente não quis publicar em periódicos – preferiu compartilhar o conhecimento em uma plataforma de acesso aberto – como recusou prêmios do calibre da Medalha Fields (análogo ao Nobel concedido para a área de matemática). Este exemplo de Perelman (e existem outros) mostra que não há conexão intrínseca entre a qualidade de um artigo e o local de publicação. Indicadores usados na definição e implementação de políticas públicas precisam (e isto deveria ser óbvio) ter validade – isto é, realmente medir o que se pressupõe que está sendo medido. Uma régua não é um instrumento válido para medir pressão atmosférica, por exemplo. Para o ranqueamento de revistas, porém, algumas comissões que elaboraram o ranking Qualis utilizaram o chamado Fator de Impacto (FI) – um parâmetro que não está relacionado à qualidade da revista. O FI é um indicador bibliométrico que atribui um número ao periódico com base na quantidade de citações dos artigos publicados. O cálculo é feito tomando-se o total de citações, em determinado ano, dos artigos publicados nos dois anos anteriores, dividido pelo número de artigos publicados nesse mesmo período. [...]. O FI de uma revista pode ser definido por apenas uns poucos artigos que recebam muitas citações. Quando se assume o fator de impacto como representativo da qualidade de uma revista (pressupondo, por um momento, que o número de citações seja um indicador válido de qualidade, algo em si discutível) incorre-se em erro, pois boa parte dos artigos publicados naquele periódico sequer recebeu uma única citação (YAMASHITA 2023, n.p.).

O supracitado autor discute a discrepância entre valor do artigo individual e da revista na qual ele foi publicado. O caso contrário, que é mais comum, também poderia ser citado, ou seja, artigos cuja qualidade é questionável, mas que são bem avaliados por causa do Qualis da revista. Um outro problema, vinculado a estes, é a questão do Fator de Impacto, que não é um critério científico. O impacto de uma obra não diz nada sobre sua qualidade. Uma obra de qualidade pode ter ou não impacto, bem como obras de qualidade inferior podem ter grande impacto. Aqui o critério é mais “democrático”, já que quem tem mais popularidade ganha melhor avaliação. Em questões científicas, contudo, a popularidade não pode ser um critério válido, pois, caso fosse, Darwin e Freud, por exemplo, quando se recorda o impacto inicial de suas obras, seriam autores muito impopulares. Por outro lado, é preciso saber quais mecanismos funcionam na determinação desse impacto. As revistas renomadas e já estabelecidas terão um fator de impacto nos meios científicos maior do que revistas novas e mais inovadoras. Isso

significa que assim se promove um certo “conservadorismo” e “continuismo” na produção científica.

As novas políticas culturais e educacionais criam um processo de ranqueamento de universidades, cursos (de graduação e pós-graduação), revistas, num processo que gera uma competição generalizada. Nesse contexto, os objetivos fundamentais deixam de ser a produção científica de qualidade, os impactos sociais da produção intelectual, o compromisso com a pesquisa de profundidade, elementos que exigem tempo, esforço e dedicação, e passam a ser a quantidade de produção em determinados veículos que, supostamente, demonstrariam a sua qualidade. Esse é um caso de “desempenho sem desempenho” citado por Han (2015) e, nesse contexto, “a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade” (Han, 2015, p. 38).

Esse processo viabiliza uma corrida competitiva por citações e por publicações em revistas de maior Qualis, o que, por sua vez, promove mais morosidade no processo de publicação das revistas, devido ao elevado número de propostas submetidas nas que possuem Qualis superior. Essa corrida competitiva por publicação, quantidade de publicação, publicação “qualificada”, quantidade de “publicação qualificada”, entre outros, criam todo um processo de desgaste físico e emocional dos pesquisadores.

Porém, isso também tem um impacto na qualidade da produção. Um artigo bem escrito, que traz uma ideia inovadora, que é uma contribuição realmente original para o desenvolvimento do saber, seja em qualquer área que seja, depende de um longo tempo de pesquisa e maturação reflexiva para ser produzido. Sem dúvida, existem áreas em que esse tempo pode ser menor, pesquisadores mais experientes e determinados campos do saber em que isso varia, entre outras diferenciações, mas é evidente que a qualidade de um artigo, se for uma produção em grande quantidade, é menor.

O mesmo ocorre com a produção discente. A depressão é uma das consequências do produtivismo que ocorre, simultaneamente, com a diminuição da duração da pós-graduação e exigência de produção discente, já que os programas passaram a pressionar os estudantes para a publicação durante o curso, pois será incluído no relatório anual postado na Plataforma Sucupira.

Dessa forma, a conclusão é a de que esse processo de inovação da avaliação da pós-graduação em sua terceira fase gera um produtivismo, busca por desempenho e produtividade, quantitativismo, entre outros processos que são alheios ao trabalho

científico e sua lógica e duração próprias. Nesse contexto, instaura-se, nos meios acadêmicos, a violência neuronal, tal como definida por Han (2015), que tem um duplo efeito negativo: no psiquismo e qualidade de vida dos indivíduos envolvidos na produção intelectual (professores e estudantes) e na própria produção intelectual, que vê um aumento estrondoso de quantidade e uma perda equivalente em qualidade.

Nesse sentido, um duplo trabalho se coloca diante dos pesquisadores e acadêmicos: por um lado, buscar mudar a rota do processo de avaliação dos programas de pós-graduação no sentido de que ele seja mais humanizado e mais qualificado (efetivamente) e, por outro, criar uma rede de cientistas, instituições de pesquisa e ensino, associações, entre outras entidades científicas e da sociedade civil, no sentido de intervir nas políticas governamentais e educacionais, visando mudar sua orientação geral. Somente assim será possível recuperar o verdadeiro sentido da produção científica e superar o mal-estar reinante no mundo acadêmico contemporâneo.

## Referências

- ALVES, Vânia Maria. Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES “emergentes”. 2008. 308f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- COELHO, Geraldo. Revistas acadêmicas de extensão universitária no Brasil. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*. v. 5, n. 2, p. 69-75, jul.- dez. 2014. Disponível em: [https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Coelho\\_2014\\_Revistas\\_Brasileiras\\_de\\_Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Coelho_2014_Revistas_Brasileiras_de_Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria.pdf) acesso em: 1 abril 2023.
- COSTA, Everton Garcia; NEBEL, Letícia. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis* [Online], 50 | 2018, 05.ago.2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/15816>. Acesso em: 29. maio. 2023.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da Violência nas Prisões. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior. 2001. *Tese* (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow, A Evolução da Pós-Graduação no Brasil: Histórico, Políticas e Avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering*, São Mateus, Vol. 3, N.º 2, p. 18-30. (2017)
- OLIVEIRA, João F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio M.; FERREIRA, Naura S. C. Ferreira. (Orgs.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 15-52.
- SANTOS, Cassio Miranda dos. *Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. 2000.
- SILVA, Régis Henrique dos Reis. *Tendências teóricas-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de Doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)*. 2013. *Tese* (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013.
- SOUZA, Pereira Salles de. Publicação de Revistas Científicas na Internet. *Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery*, Volume: 21, Número: 1, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbccv/a/4YN4RpDX4qSNDYyrPtBNmNj/?format=pdf&lang=pt> acesso em: 17/04/2023.
- VIANA, Nildo. *O Capitalismo na Era da Acumulação Integral*. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.
- YAMASHITA, Marcelo Takeshi. Lista Qualis e a duvidosa qualidade dos critérios de qualidade. *Questão de Ciência*. Disponível em: <https://www.revistaquestaoeciencia.com.br/artigo/2023/01/27/lista-qualis-e-duvidosa-qualidade-dos-criterios-de-qualidade>. Acesso em: 1 maio 2023.