

O Chão da Fábrica da Avaliação do Trabalho Docente Universitário

El piso de la Fábrica: la Evaluación del labor docente Universitaria

The Factory Floor: the Evaluation of Teaching Labor in Universities



André Barcellos Carlos de Souza

Universidade Federal de Goiás – Goiânia – Goiás – Brasil

andre@ufg.br



Lênin Tomazett Garcia

Universidade Federal de Goiás – Goiânia – Goiás – Brasil

lenin@ufg.br



Maria das Graças Monteiro Castro

Universidade Federal de Goiás – Goiânia – Goiás – Brasil

gracamcastro@ufg.br

Resumo: O presente artigo investiga como as universidades públicas federais estão se reorganizando à forma das organizações sociais (OSs), emulando o itinerário histórico e social do Brasil ao mesmo tempo que sintetizam e desenvolvem processos de reificação. O texto expõe os nexos constitutivos dessa reorganização da universidade em suas tramas com a nação brasileira, tratando as mediações e os processos históricos que essas mudanças ocultam e desenvolvem no trabalho docente. A reificação emerge como categoria explicativa desse processo, tendo como substância as políticas de avaliação e de progressão docente como novas determinações do trabalho universitário.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Reificação. Políticas de Avaliação.

Resumen: Este artículo investiga cómo las universidades públicas federales están reorganizando la forma de las organizaciones sociales (OSs), que emulan el itinerario histórico y social de Brasil, mientras la sintetización y el desarrollo de procesos de reificación. El texto expone los requisitos constituyentes de esta reorganización de la universidad en sus marcos con la nación brasileña, tratando las mediaciones históricas y los procesos que estos cambios ocultan y se desarrollan en el labor docente. La reificación emerge como una categoría explicativa de este proceso, con una sustancia, las políticas de evaluación y progresión de los maestros como nuevas determinaciones de trabajo universitario.

Palabras clave: Labor docente. Cosificación. Políticas de evaluación.

Abstract: The present article investigates how Federal Public Universities in Brazil are reorganizing themselves in the form of Social Organizations – OS, emulating country's historical and social itinerary, as well as synthesizes and develops reification processes. The paper exposes the constitutive nexuses of the UFP's reorganization amidst political ramifications within the Brazilian nation, with the mediations and historical processes that these changes have been hiding and developing in the teaching occupation. The reification emerges as an explanatory category of this process, presenting, as its substance, policies such as teaching performance evaluation and career progression as defining aspects of the academic production.

Keywords: Teaching Labor. Reification. Evaluation Policies.

Introdução

Então, não há por que dizer que uma hora de um homem equivale a uma hora de outro homem; deve-se dizer que um homem por uma hora vale tanto como outro homem de uma hora. O tempo é tudo, o homem não é nada – quando muito, é a carcaça do tempo. Não se discute a qualidade. A quantidade decide tudo: hora por hora, jornada por jornada. (Marx, 1989, p. 58).

A generalização da forma mercantil, sua expansão desigual e combinada, atinge e alcança também a universidade e não poupa as políticas de avaliação dos docentes. A materialidade da forma mercantil do trabalho produtivo, o princípio universal da troca de equivalentes, a perda do sentido da história como processo, a valorização da quantidade em detrimento da qualidade, a fragmentação do processo produtivo, a perda do sentido da universalidade, a “objetividade ilusória” aparentemente racional tornam o trabalho abstrato, comparável, mensurável. Tais fatores implicam condicionalmente a divisão e especialização do trabalho, a capacidade de quantificar os processos a partir da relação entre os seus produtos, bem como orientam e organizam o “novo” *ethos* universitário. A adesão a essa forma, que já é conteúdo da materialidade organizada, articula-se à custa de visões fragmentadas de docentes e gestores isolados, que trabalham para atingir resultados esperados.

A racionalização formal da universidade implica objetivamente a decomposição de todas as atividades envolvidas na sua produção, determinadas por suas áreas particulares, instrumentalizando as qualidades humanas dos trabalhos. A força de trabalho dos docentes, abstraída dos aspectos particulares de suas personalidades e das diversas concepções científicas e epistemológicas, é reduzida à forma das mercadorias, dos produtos intercambiáveis. E essas mercadorias, como quaisquer outras, são contabilizadas segundo o seu maior ou menor valor no mercado acadêmico, subsumindo as subjetividades à objetividade do modo de produção. Ou seja, a própria subjetividade, os comportamentos e as faculdades de expressão dos docentes, nas suas respectivas áreas de atuação em relação às suas técnicas, convertem-se num mecanismo abstrato, independente das suas qualidades e do material a ser produzido, movimentando-se segundo as leis da estrutura da produção capitalista e

desenvolvendo os processos de reificação.

A reestruturação produtiva das universidades públicas federais¹ (doravante UPFs) expressa uma concepção meritocrática, sob a qual a consagração e certificação do mérito são realizadas a partir de uma avaliação de desempenho que classifica a produção por meio do rendimento do trabalho docente. A adesão fascinada à racionalização burocrática formal, aos critérios de rendimento, produtividade e eficácia, bem como à confiança nos critérios quantitativos para exprimir realidades qualitativas, expressa a interiorização das premissas neoliberais. Tais premissas reforçam a fragmentação do processo produtivo, induzindo ao individualismo, incentivam a competitividade e, ao criar uma métrica única de avaliação baseada no tempo de produção, instituem um instrumento de responsabilização e controle das atividades docentes. Ademais, insistem em priorizar a iniciativa individual como instrumento do progresso coletivo, desvinculando a ideia de justiça social da de igualdade social, e postulam contra a propriedade coletiva dos meios de produção. Assim, os professores têm sua vida acadêmica controlada e auditada com base em parâmetros únicos, independentes das particularidades das áreas de conhecimento, definindo-se o critério de qualidade à revelia das diferenças e tornando-as desigualdades mediante o “ranqueamento” e a hierarquização.

Cabe a esta exposição demonstrar os nexos mais desenvolvidos entre o projeto de Brasil-nação em curso e as problemáticas referentes à reorganização das UPFs que atualizam e constituem essa “nova” forma de instituição, que já vinha em curso, em especial, desde a década de 1990. Para tal empreita, num primeiro momento, a reificação (LUKÁCS, 1989) emerge como categoria explicativa desse processo, tendo como substância as políticas de avaliação e de progressão docente como novas determinações do trabalho universitário, as mediações e os processos históricos que essas mudanças ocultam e desenvolvem no trabalho docente. E, num segundo, o texto expõe os nexos constitutivos da reorganização da universidade em suas tramas com a nação brasileira. Toma-se o conceito de semióforo (CHAUI, 2013) como potencial explicativo do itinerário histórico e social do Brasil, ao mesmo tempo que se produz a análise de como a universidade, ao se reorganizar como OS, sintetiza e desenvolve processos de reificação que, à primeira vista, aparecem desconexos, enquanto arrolam juntos, para o mesmo lado da história, posições que se apresentam fortuitamente polarizadas.

Tendências da organização do trabalho docente nas UPFs

Tendo em vista as transformações neoliberais empenhadas, em especial, a partir da década de 1990, as universidades são reorganizadas tendo como base a forma de funcionamento das Organizações Sociais (OSs) e, nessa esteira transformadora, sintonizam-se à lógica do mercado. Esse processo abre um novo espectro histórico nas UPFs, que pode ser compreendido na investigação da forma como o trabalho docente vem sendo reorganizado, especificamente nas normativas de avaliação e progressão docente. A compreensão da concepção neoliberalista no contexto da globalização, que impulsionou mudanças econômicas a partir da década de 1990, ajuda a esclarecer as transformações que impõem uma lógica produtivista como forma de regular a reorganização mundial da economia e do trabalho (HARVEY, 2011). Na discussão sobre a universidade no mundo neoliberal, fica claro tanto o processo de neoliberalização na universidade pública quanto as significativas alterações operadas no trabalho docente que reconfiguram a vida na universidade, bem como seus códigos, convertendo o *ethos* acadêmico em produtos mensuráveis. Essa discussão abrange tópicos como a natureza do trabalho acadêmico e o produtivismo nele materializado.

A compreensão da concepção neoliberalista no contexto da globalização, que impulsionou mudanças econômicas no mundo e no Estado brasileiro a partir da década de 1990, ajuda a esclarecer as transformações que impõem uma lógica produtivista como forma de regular a reorganização mundial da economia e do trabalho (HARVEY, 2008, 2011). Na discussão sobre a universidade no mundo neoliberal, evidencia-se tanto o processo de neoliberalização na universidade pública quanto as significativas alterações operadas no trabalho docente, que reconfiguram a vida na universidade, bem como seus códigos, convertendo o *ethos* acadêmico em produtos mensuráveis. Essa discussão abrange tópicos como a natureza do trabalho acadêmico e o produtivismo nele materializado, tendo por fundamento a análise do trabalho sob a perspectiva marxista. Nesses meandros, questionam-se as concepções de racionalização, democracia, público, autonomia, qualidade e avaliação que orientam as intervenções econômicas e políticas contemporâneas, a atuação dos Ministérios da Economia, da Educação e das universidades na implantação de uma política de avaliação como instrumento da meritocracia, do controle, da regulação e da hierarquização.

Não obstante compreender as especificidades da encarnação do neoliberalismo nas UPFs, é importante situá-las na história do desenvolvimento do capitalismo, da sua (re)produção, que em última análise remete ao enigma da mercadoria, ao seu fetiche (MARX, 1985). Dessa forma, é possível desvelar, na estrutura das relações mercantis, as determinações objetivas e suas correspondentes de subjetividade, ou a reificação. A essência da estrutura mercantil é que o próprio trabalho, individual e coletivo, é tomado como independente das suas próprias condições, pois, de fato, assim o é. Tanto objetiva como subjetivamente, o trabalho opõe-se aos trabalhadores, uma abstração do trabalho humano que se objetiva nas mercadorias, sejam elas materiais ou espirituais. As relações entre os seres humanos tomam, pois, a forma das relações entre as coisas, constituindo uma “objetividade ilusória” (LUKÁCS, 1989), aparentemente racional. A racionalização torna o trabalho abstrato comparável, mensurável, igual, implicando condicionalmente na divisão e especialização do trabalho, na capacidade de quantificar os processos a partir da relação entre os seus produtos, universalizando as trocas por equivalentes. E as mercadorias acadêmicas, como quaisquer outras, são contabilizadas segundo o seu maior ou menor valor no mercado acadêmico, movimentando-se de acordo com as leis da estrutura da produção capitalista e desenvolvendo os processos de reificação. Essa racionalização, entretanto, não passa de aparência, mas esta é necessária como aparência para a (re)produção do capitalismo e se desenvolve ocultando as contradições inerentes ao processo. O neoliberalismo é a sua forma contemporânea.

Esta mecanização [no sentido de instrumentalização] racional penetra até à “alma” do trabalhador: até suas propriedades psicológicas são separadas do conjunto da sua personalidade e objetivadas em relação a esta para poderem ser integradas em sistemas racionais especiais e reduzidas ao conceito calculador (LUKÁCS, 1989, p. 102).

O neoliberalismo² é compreendido por Harvey (2011, p. 12) como uma teoria das práticas político-econômicas. Essas práticas visam à promoção do bem-estar humano por meio da liberação das liberdades e capacidades empreendedoras individuais. Todas elas se inserem na esfera de uma estrutura institucional que se caracteriza pela propriedade privada, pelo aparente livre mercado e livre-comércio, mas sua tendência é ao monopólio, à

concentração de riqueza e de valor. E, nesse contexto, o Estado deve atuar de forma a criar institucionalmente as condições concretas para garantir os direitos de propriedade privada e o funcionamento apropriado dos mercados. Os setores geridos pelo Estado – em especial os ligados ao bem-estar social, à educação, à saúde e aos sistemas previdenciários – são desregulados e passam a ser definidos, como tendência, pelas regras de competição do mercado e do capitalismo monopolista. A combinação de privatização, desregulação e competição são suficientes para eliminar entraves burocráticos, aumentar a eficiência e a produtividade e reduzir custos.

A universidade, tornando-se organização socializadora do conhecimento – reduzido a coisa e resultado a ser partilhado com as novas gerações –, pode funcionar bem e ser produtiva: “Com isso, a universidade participa da divisão social do trabalho e no seu interior realiza uma divisão do trabalho intelectual, dos serviços administrativos, das atividades docentes e da produção” (CASTRO, 2018, p. 35). Não por acaso, deve-se centrar a investigação na forma como o trabalho docente vem sendo reorganizado, sobretudo em duas frentes fundamentais: 1) a normativa de avaliação e progressão docente (coroadas por tabelas de pontuação) e 2) as investidas que a gestão superior empenha para que os docentes busquem financiamento e angariem recursos para a universidade, que entram ora via reitoria, ora via fundações, considerando-se que esses recursos impactam as próprias tabelas de pontuação, porque os docentes responsáveis por pesquisas e projetos de extensão com financiamentos externos são mais bem pontuados.

Essas novas formas de “regular” o trabalho incorporam-se à vida universitária como novas forças produtivas, ora pela mediação do trabalho irradiado na produção pretensamente científica, ora pela adequação a editais encomendados, que determinam, antes mesmo de seu pleito, a forma e o conteúdo do trabalho a ser desenvolvido. Há que se enfrentar essas determinações:

O desenvolvimento das forças produtivas – em si, correspondendo à sua essência – é idêntico à elevação das capacidades humanas, mas, em seu modo fenomênico, também pode provocar – igualmente em sua respectiva necessidade social – uma degradação, uma deformação, um autoestranhamento dos homens. (LUKÁCS, 2013, p. 313).

Empiricamente, percebe-se que essa reestruturação atinge as UPFs ao orientar a educação para uma perspectiva de prestação de serviços. A proposta de reforma do Estado reconfigura a educação superior, limita a autonomia universitária e traz para o interior do trabalho acadêmico expressões corporativas como “qualidade”, “avaliação”, “eficiência”, “produtividade” e “flexibilização”. A autonomia da universidade como instituição – autora de regras e normas que lhe asseguravam critérios para o fazer acadêmico e para a independência em relação a estruturas externas a ela – é duramente atingida. Tal autonomia, na concepção de Chauí (2001), apresentava, antes da reforma, um sentido sociopolítico e era marca de uma instituição social que tinha na sociedade seu princípio de ação e regulação. As UPFs passam a se sujeitar a mecanismos de controle externos para a verificação da qualidade e quantidade de serviços prestados, induzindo a diversificação e diferenciação das universidades em estratos hierárquicos (CHAUI, 1999). Há uma racionalidade interna à criação dessas tendências de diferenciação e diversificação das forças produtivas, ou, como se pode investigar também no campo da sociologia do trabalho, “novas tecnologias do trabalho” que encerram, no universo específico da universidade, os pilares de sua organização.

Há um pressuposto teórico, que se alia aos processos de desenvolvimento das nações capitalistas, expressos por Marx e retomados no caso brasileiro por Florestan Fernandes (2008, p. 45), que certamente ilumina fundamentos de como isso se reproduz na dialética do desenvolvimento do capitalismo, que se expande e concentra. Nessa contradição, centro e periferia sustentam-se, na medida em que a periferia expressará os séquitos sem os quais o centro não pode empenhar sua marcha de expansão. A periferia reproduz com improvisada grosseria o que o mais desenvolvido expressa em seus finos traços, às custas do que lhe confere tamanha reserva de poder, “um desenvolvimento capitalista articulado não produz uma transformação capitalista de natureza diferente da que se pode observar nas sociedades capitalistas autônomas e hegemônicas. O que varia é a intensidade e os ritmos do processo”. Florestan reconhece que a “economia competitiva [da periferia] tende a redefinir e a fortalecer os liames de dependência, tornando impossível o desenvolvimento capitalista autônomo e auto-sustentado”, mas conclui: “Todavia, o desenvolvimento capitalista logrado traz consigo, como nas sociedades centrais e hegemônicas, as mesmas tendências de organização e de evolução da economia, da sociedade e do Estado” (FERNANDES, 2008, p. 240).

De certa forma, tem-se o pressuposto de que essas formas de avaliação externas destinadas à hierarquização das UPFs apresentam-se, como revela Fernandes (2008), de forma mais degradante em universidades de periferia. Essa reflexão também deve enfrentar as resoluções dos sistemas de avaliação da produção acadêmica das universidades, empenhadas no “ranqueamento” entre as áreas do conhecimento. Cruzam-se, com isso, as posições de centro e periferia no interior das unidades acadêmicas e estendem-se a flexibilização, o produtivismo, a precarização, a intensificação e a competição aos docentes em suas unidades.

O tema do produtivismo acadêmico tem sido estudado por diferentes autores (ALCADIPANI, 2011; BIANCHETTI & MACHADO, 2009; LUZ, 2005; SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 2009; SILVA JÚNIOR, 2017; WATERS, 2006), que delineiam uma apreensão quantitativa da ciência, induzida pelos sistemas de avaliação da produção acadêmica. O ideário produtivista torna-se indissociável da racionalidade mercantil, pois ambos estão envolvidos com o processo de transformação do trabalho acadêmico e de seus atores. O produtivismo impõe um modelo instrumentalizado de apreciação e produção do conhecimento e reduz essa apreciação à medida e a atividade acadêmica, aos seus produtos. Segundo Luz (2005, p. 43), por produtivismo acadêmico entende-se “o quantum de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida em um tempo específico, crescente [...] necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico”.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância compreender como as políticas de avaliação tornam-se um instrumento do produtivismo que legitima a lógica de uma ordem formal à qual a produção acadêmica deve se submeter. E, com o estabelecimento de uma hierarquia de universidades, áreas do conhecimento, unidades acadêmicas e docentes – a partir de critérios que combinam adaptação e controle –, necessariamente induz-se professores e pesquisadores a se adequarem em busca de uma avaliação favorável.

Políticas de avaliação do trabalho docente e produtivismo

A universidade pública, em uma sociedade democrática, deve ser uma instituição articuladora da construção de um pensamento autônomo, endereçada à consolidação de espaços de resistência e liberdade intelectual necessários para poder pensar, problematizar e intervir na sociedade e, fundamentalmente, em sua própria instituição, com posições críticas e de autonomia pessoal e profissional. Por outro lado, a sociedade – e a universidade, em particular – exige cada vez mais a demonstração e a mensuração do valor do trabalho dos docentes do ensino superior, pois existe uma convicção generalizada de que a qualidade das atividades desses profissionais raras vezes é globalmente avaliada. Nesse processo republicano e democrático, a avaliação das instituições e do corpo docente é fundamental.

A pedra angular de qualquer avaliação de desempenho é a qualidade, a razão para melhorar o trabalho e reconhecê-lo como socialmente referenciado. É a qualidade que deve contar em todas as atividades avaliativas. Estabelecer critérios indicadores de qualidade constitui o maior e mais importante problema da avaliação, fundamentalmente porque, quando se trata da avaliação do trabalho docente, caracterizado como um trabalho diferenciado de outros na medida em que envolve um alto grau de subjetividade, não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta. Esses critérios não devem ser abstratos, sem sentidos concretos e conotações significativas para os avaliados, descolados do agir formativo/educativo, reducionistas a notas ou pontuações que se expressem somente por categorias estreitas, sob pena das avaliações caírem num vazio, não mobilizarem ou não gerarem consequências positivas. Devem, sim, considerar os processos, não apenas os produtos, e ser aplicados tanto à avaliação do ensino e da pesquisa como da extensão. A boa avaliação conduz o pensamento ao conjunto dos processos como um mecanismo de desenvolvimento pessoal e institucional, e o seu teste definitivo consiste em verificar se ela promove a melhoria do pessoal docente e o desenvolvimento institucional. É o que a inscreve numa perspectiva de desenvolvimento, por isso não pode ser uma fotografia, mas sim uma visão contínua do processo. Deve desvelar o desenvolvimento por oposição à classificação e ao ordenamento dos docentes ou à comparação de pessoas. Em outras palavras, deve ser capaz de julgar as contribuições dos membros da instituição mediante os objetivos múltiplos desta, e ser produzida no contexto das responsabilidades e expectativas da instituição.

Não obstante, devemos lembrar que as perspectivas sobre a

avaliação não são neutras, são processos que envolvem a tomada de decisões, de julgamentos de valor – são, portanto, impregnadas de ideologia e de valores morais e influenciadas por decisões administrativas e orientação política. Quando se trata de associá-las a políticas públicas, a perspectiva filosófica que se enraíza em sua forma de concepção, objetivos, procedimentos e finalidades, bem como nos comportamentos e nas atitudes de gestores e avaliadores, determina seus consequentes e evidencia o papel institucional, social e/ou educacional atribuído a essas políticas, ou seja, a que ideário se vinculam e o que delas se espera.

Os sistemas de avaliação institucionais das e nas universidades já têm uma longa história e seguem sendo alvo de controvérsias. Entretanto, a maioria das pesquisas e dos trabalhos, realizados no Brasil e no mundo, que abordam as avaliações institucionais não analisam os efeitos e os impactos no trabalho docente. São, portanto, exceções os trabalhos de Abrantes e Valente et al. (1999), Araujo e Walker (2016), Cancino e Márquez (2015), Dias Sobrinho (2000), Gatti (2014), Ibarra Colado e Rondero López³ (2008), Mancebo e Rocha (2002), Miguel Díaz (1998), Schmidt (2011) e Tejedor e Jornet (2008). Os principais resultados dessas análises revelam não existir um campo ideológico uniforme nem homogêneo e que, de forma geral, os sistemas de avaliação externa priorizam formas padronizadas e estandardizadas e vêm sendo cada vez mais enfatizados como instrumento para a implementação de agendas nacionais de educação, em detrimento da valorização de avaliações de cunho interno que respeitam a identidade e a diversidade institucional. Entretanto, considerando-se a hegemonia das propostas oficiais de organismos internacionais, as políticas governamentais brasileiras e os dados empíricos (veja-se o caso da Universidade Federal de Goiás, descrito a seguir), há uma naturalização do objeto de avaliação quando se faz referência ao “desempenho docente”, ao passo que não se percebe que este constitui um aspecto básico da gestão de recursos humanos nas organizações empresariais.

Entretanto, a par das críticas de longa data, as políticas de avaliação e progressão docente tornam-se cada vez mais intensas, materializadas nas tabelas de pontuação, e são muito poucas as publicações que as tomam como objetos específicos de reflexão e crítica. Dentre essas publicações destacam-se duas que, por suas perspectivas opostas, permitem compreender o amplo espectro possível das análises.

Embiruçu, Fontes e Almeida (2010, p. 798) propõem um

indicador de avaliação docente (IAD), objetivo e quantitativo, como instrumento robusto da avaliação do desempenho de docentes em instituições de ensino superior (IESs), de forma harmonizada com os programas e políticas de governo e de Estado, sob o argumento de que outros indicadores referenciados na produção bibliográfica “não contemplam a tentativa de construção de um índice quantitativo de desempenho docente”.

O índice possui um grau de robustez adequado, na medida em que os seus únicos elementos constituintes são a quantidade e a taxa de sucesso dos alunos pelos quais o docente é responsável, na graduação e na pós-graduação, os cargos de gestão acadêmica e a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação dos quais o docente participa, além da qualidade de suas atividades de pesquisa e extensão. (EMBIRUÇU, FONTES & ALMEIDA, 2010, p. 814).

Embora os autores empreguem a palavra “qualidade”, as variáveis que usam na simulação para demonstrar a eficácia desse indicador são todas numéricas: por exemplo, o número de semestres lecionados em um ano na graduação; o número de meses dedicados a cargos de direção ou equivalentes; a carga horária média em disciplinas de graduação; o número médio de alunos inscritos nas disciplinas de graduação. Portanto, pressupõem um certo tipo de processo que se pauta antes pela necessidade de regular e controlar, e de fazê-lo protegido pela legitimidade dos números.

Sob outra perspectiva, destacam-se as políticas de avaliação do trabalho docente universitário na Argentina e na Espanha, em instituições universitárias e não universitárias de gestão pública e privada (WALKER, 2020). O estudo de Walker (2020) apresenta os resultados da revisão da literatura sobre o tema, da análise documental sobre os dois países e da pesquisa empírica realizada mediante entrevistas semiestruturadas com docentes, nos períodos 2012-2013 e 2015-2017. A correlação dos três níveis de pesquisa possibilitou à autora desvelar os nexos contraditórios e constitutivos das tensões entre o senso de trabalho docente e a burocracia e intensificação promovidas por políticas de avaliação. Segundo Walker, os docentes em geral percebem corretamente as implicações no trabalho: embora a avaliação seja vista como uma oportunidade de desenvolver projetos coletivos, é justamente a falta de objetivos e projetos comuns que surge como a maior

fraqueza dos processos de avaliação existentes, pois se compreende a natureza fragmentária das avaliações. Nesse sentido, seja por escolha, estratégia ou restrição, o individualismo como forma do trabalho docente cria isolamento; aprofunda a supervalorização das atividades de pesquisa em detrimento daquelas vinculadas ao ensino; orienta os esforços dos docentes para a pesquisa, o que inclui o pagamento de suplementos econômicos associados às pesquisas; gera a sensação de que uma parte importante do trabalho cotidiano, a saber, o cuidado estudantil e a elaboração de materiais didáticos, dificulta o encontro com os outros, limita as possibilidades de construção coletiva de projetos institucionais e promove a cultura balcanizada.

Essa reificação do TDU [trabalho docente universitário] por políticas de avaliação agrega as formas atuais de organização e as condições sob as quais ela se desenvolve e que dificultam espaços e horários e formas de trabalho colaborativo compartilhados. Nesse sentido, é necessário identificar nas formas atuais de organização e avaliação do TDU os interstícios que atuam como articuladores das práticas dos professores e que constituem espaços de resistência às lógicas individualistas, produtivistas, competitivas e fragmentárias vigentes no nível universitário. (WALKER, 2020, tradução nossa).

As reflexões e críticas de Walker elucidam e melhor esclarecem as reformas pelas quais a Universidade Federal de Goiás (UFG) passou nos últimos 28 anos. As resoluções da UFG indicam, como tendência histórica, a aplicação de processos de avaliação cada vez mais homogeneizadores e hierarquizantes, produzindo, segundo Walker (2020, tradução nossa),

uma “estrutura de elite auto-reafirmadora” na medida em que “àqueles que têm, lhes serão dados, e àqueles que não têm, mesmo o que têm será tirado deles” [...]. Recompensar e punir com base nos resultados alcançados usando a “mesma vara” em condições diferentes ajuda a reproduzir situações de desigualdade.

Na Resolução nº 358, de 1993, o Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP/UFG) confere autonomia aos departamentos para a avaliação dos professores, permitindo que

cada unidade acadêmica decida coletivamente os critérios, resguardando-se as especificidades e características dos trabalhos acadêmicos: “Art. 3º – Cada Departamento deverá elaborar os critérios e normas de avaliação para progressão horizontal bem como propor modificações, submetendo-as ao Conselho Departamental para aprovação, com exposição de motivos, justificando-os” (UFG, 1993).

Treze anos depois, os ventos das reformas neoliberais, tendo como base a forma de funcionamento das OSs, são encarnados em uma nova resolução. O anexo da Resolução nº 01/2001 do Conselho Universitário (Consuni) trata da “Definição de atividades para contabilização anual de pontos” (UFG, 2001) e estabelece que, para cada projeto de pesquisa com financiamento externo, o coordenador obtenha dois pontos, não podendo exceder seis, e que, para os projetos sem financiamento, os coordenadores obtenham apenas um ponto, não podendo exceder três.

Seis anos depois dessa resolução, parece que na UFG a tensão entre a heterogeneidade do trabalho docente e a homogeneidade dos instrumentos de avaliação foi equacionada em favor da padronização e da uniformização das normas e dos critérios avaliativos, centrados exclusivamente na avaliação dos “produtos” dos docentes de forma individualizada. A Resolução nº 18/2017 do Consuni considera

que se faz necessária a uniformização de normas e critérios para a avaliação em relação a estágio probatório, progressão funcional, promoção, aceleração da promoção, retribuição por titulação e alteração de denominação do Professor da Carreira do Magistério Superior e estágio probatório do Professor Titular Livre do Magistério Superior, assegurando coerência entre capacitação, qualificação e desempenho em atividades pertinentes a estas Carreiras. (UFG, 2017).

O semióforo produtivo como mito fundador das UPFs

Em seu texto “Brasil: mito fundador e sociedade autoritária”, Marilena Chaui (2013) descreve as determinações constitutivas da “nação” brasileira. Neste constructo teórico, importa-nos a categoria “semióforo”, que, segundo Chaui (2013, p. 154), “é

também posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar um meio social". A construção da nação brasileira sintetiza diversos semióforos nacionais, com poder de nomear e instituir uma realidade. Desde as características apresentadas como naturais e, por isso, com força supra-humana (território gigante, o Cruzeiro do Sul, um país tropical, pau-brasil, minas de ouro), até os constructos reconhecidamente sociais (povo alegre e heroico, futebol, "verdeamarelismo", o Hino Nacional, ordem e progresso etc.), reúnem potencial de articular em sinergia forças sociais em torno da construção da ideia do Brasil-nação (CHAUI, 2013, p. 155). Contudo, apregoa-se sua existência, seu fortalecimento, que não passa de um mito, a existência de uma nação, uma força catalisadora do mágico semióforo do real, no permanente "culto integrador da sociedade brasileira indivisa" (CHAUI, 2013). Tal ideia parece obscurecer a questão nacional brasileira, que em si é uma sociedade tipicamente capitalista, constituída por classes sociais.

Para realizar essa tarefa, o poder político precisa construir um semióforo fundamental, aquele que será o lugar e o guardião dos semióforos públicos. Esse semióforo-matriz é a nação. Por meio da intelligentsia (ou de seus intelectuais orgânicos), da escola, da biblioteca, do museu, do arquivo de documentos raros, do patrimônio histórico e geográfico e dos monumentos celebratórios, o poder político faz da nação o sujeito produtor dos semióforos nacionais e, ao mesmo tempo, o objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa. (CHAUI, 2013, p. 155).

A razão produz-se eclipsada ante as classes sociais, os processos históricos, a possibilidade da razão defronte a história, mas, nem por isso, é um demiurgo do real. Os processos e as mediações sociais do trabalho, a objetividade, a possibilidade da razão e da ciência e, no limite, das contradições entre capital e trabalho, produtores da materialidade da realidade brasileira, inculcarão a dialética até mesmo na cabeça dos mais afortunados parasitas do novo império pentecostal que se recria em diferentes níveis, em diversos espaços, como força de mito (MARX, 1985, p. 36).

Com os semióforos, pretende-se criar uma espécie de unidade. Tal invenção não paira no ar e possui em si mesma determinação objetiva, qual seja, a impossibilidade de conciliação

de interesses entre classes sociais, ao passo que uma dessas classes não pode prescindir da concordância da outra ante o *status quo* – seja por formas mistificadoras semióforas, que possuem fácil aderência aos pensamentos e costumes (porque surgem sintetizando as relações de produção que organizam contraditoriamente essa sociedade e, portanto, já encontram terreno fértil em seu alastramento), seja por outras formas de consenso, seja pelas mãos do “príncipe moderno” (IANNI, 2000). É interessante, pois o semióforo que deveria nomear, que pretende instituir o novo ou o universal, é, portanto, exatamente o oposto. Reforça a opacidade do real, torna as relações sociais obscuras e, quando as nomeia, nega, estranha, e este que seria o nome é, na verdade, uma antinomia do real, o irracionalismo. A questão que se revela na pesquisa e que aqui se expõe é que essas determinações se recriam no conjunto das reorganizações do trabalho docente nas UPFs, especialmente no curso perverso e desumano do neoliberalismo, encarnados nos processos e procedimentos de avaliação das atividades docentes.

As tensões pertinentes à existência das universidades públicas federais no Brasil nos últimos anos sintetizam forças sociais com potencial de revolver os “mitos fundadores” do que se convencionou chamar de universidade brasileira: o artigo vale pontos, as aulas valem pontos, projetos de pesquisa e extensão valem pontos, orientações e uma “quase infinita” série de marcadores de pontuação são elaborados. Os modelos de alocação e distribuição de vagas entre as unidades acadêmicas seguem essa lógica.

Tal fragmentação das ações, hierarquicamente, estabelece um estranhamento em quatro dimensões imbricadas: 1) com o tempo e espaço de trabalho; 2) com a ação do próprio trabalho; 3) com o resultado do trabalho, que não pertencem ao trabalhador desde antes da concepção de seu destino; 4) com o conjunto dos resultados dos trabalhos com os quais se defronta, quantificados numa tabela de produção que, além de potencializar a exploração, qualifica os sujeitos do trabalho de forma desigual e oposta. Como se uns tivessem menos valor quando produzem aulas e outros valessem mais quando produzem a mercadoria mais valiosa, o artigo científico. Com esse processo, articula-se a pífia política de publicação científica no país, que tenciona, de forma inaugural e sem precedentes na história, resistir para continuar funcionando, em alguns casos cobrando taxas para a publicação dos artigos. Os desdobramentos disso acirram ainda mais as relações entre os trabalhadores. O Qualis das revistas científicas atordoa a todos os

envolvidos no processo de publicação (desde a produção ao consumo), e todo esse arranjo é garantido quando se estabelece que a universidade não tem plena autonomia diante dos mecanismos avaliativos, que agora lhe aparecem negativos aos sentidos de sua própria existência e, por esse caminho, delineiam novas formas de ser e existir como Oss.

Chauí (2013, p. 151) sugere também o seu uso na acepção psicanalítica do termo, “como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela”. O mito, nesse caso, aquilo que tem unificado as universidades e o interior delas, cria um certo sentido de universalidade e adere à lógica mercantil, dissolvendo o que de sólido e fundamental continha o meio universitário. A fragmentação das ações do trabalho, destinadas à pontuação de cada item das tabelas e atreladas a esse complexo arranjo, à vida e carreira acadêmica de cada sujeito dentro da universidade, é a sublimação da autoria do próprio destino à esfera incontrolável das tabelas de pontuação do produtivismo, que se apresenta agora como semióforo organizador da vida na universidade.

Como um novo semióforo as tabelas de avaliação da produtividade acadêmica criam a ilusão aparente da universidade una e indivisa, mediante a homogeneização dos critérios e procedimentos baseados no tempo de trabalho, donde se abstrai as diferentes e diversas qualidades, entretanto, contraditoriamente os critérios de rendimento, produtividade e eficácia, bem como à confiança nos critérios quantitativos para exprimir realidades qualitativas, recriam e reatualizam as divisões entre classes superiores e inferiores, centro e periferia ao hierarquizar e “ranquear” as universidades, as áreas do conhecimento e os seus trabalhadores, expressando a interiorização das premissas neoliberais.

A sintonia com que a universidade vem funcionando com a esfera do mercado converte-a em mercadoria palatável ao grande capital. Como fonte geradora de outros produtos, de outras mercadorias, a universidade pública brasileira vai se constituindo, ela mesma, numa mercadoria, e inexistente mercadoria que não seja produzida para outro destino que não a estruturação de seu valor venal.

Notas

1. O sistema brasileiro das UPFs constituem, em 2021, um conjunto de 69 instituições que possuem *campi* em todos os estados da Federação e no Distrito Federal. Nesse contexto histórico das adesões ao projeto neoliberal do governo Bolsonaro (LEHER, 2019), optamos por enfatizar o seu caráter público, mesmo cientes de que a produção acadêmica majoritariamente referencia apenas “universidades federais”.
2. O ideário neoliberal surge no início do século XX com a Escola Austríaca de Economia. Essa corrente ficou esquecida durante boa parte do século XX, ressurgindo na década de 1970, após a crise petroléira de 1973. O arcabouço teórico da proposta neoliberal foi desenvolvido pela Sociedade Mont-Pelerin, fundada em 1947, tendo Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises e Milton Friedman como seus principais representantes.
3. Destaca-se aqui esse trabalho, pois os impactos do sistema de avaliação no México têm estreita correlação com outros países latino-americanos e seguem a tendência histórica de avanço das políticas neoliberais nas universidades, mas (ainda?) não alcançaram o Brasil. Ressalta-se que, segundo Ibarra Colado e Rondero López (2008), a avaliação do trabalho docente a partir dos produtos abriu espaço para a diferenciação e distinção do regime de trabalho, acarretando na desvinculação salarial, ou seja, o salário dos docentes universitários no México é pago em referência à sua produção.

Referências

ABRANTES, Paulo; VALENTE, Maria Odete. **Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior**: desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho – relatório final. Lisboa: DGES, 1999. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/eensinosuperior.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3232/323227832015.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ARAUJO, Sonia Marcela; WALKER, Verónica Soledad. La evaluación en el marco de la carrera docente/académica: qué, cómo y para qué se evalúa. In: **JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP**, 9., 2016, Ensenada. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9221/ev.9221.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. R. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 49-89.

CANCINO, Víctor E.; MÁRQUEZ, Tamara S. Evaluación de desempeño de la función académica: análisis de un sistema en el contexto universitario chileno. **Formación Universitaria**, La Serena, Chile, v. 8, n. 3, p. 35-46, 2015.

CASTRO, Maria G. M. **O artigo científico como mercadoria acadêmica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CHAUI, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. In: _____. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 147-238.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs09059903.htm>
Acesso em: 3 mar. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS, Marco Antonio R.; FIÚZA DE MELLO, Alex. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr.-jun. 2011.

MIGUEL DÍAZ, Francisco Mario. La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente. **Revista de Educación**, n. 315, p. 67-83, 1998. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb417012-8e71-408f-b446-3a5d7d1bc10b/re3150400463-pdf.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

EMBIRUÇU, Marcelo; FONTES, Cristiano; ALMEIDA, Luiz. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 795-820, out./dez. 2010. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399537973008.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

IANNI, Octavio. O príncipe eletrônico. In: _____. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 139-166.

IBARRA COLADO, Eduardo; RONDERO LÓPEZ, Norma. Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos. In: BERTUSSI, Guadalupe Teresinha; GONZÁLEZ GÓMEZ, Gabriela (coord.). **Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva**. México, DF: Universidad Pedagógica Nacional 2008. p. 569-601.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-18, 2019.

LUKÁCS, Georg. A reificação e a consciência do proletariado. In: _____. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Tradução de Telma Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Elfos; Porto: Publicações Escorpião, 1989. p. 97-231.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUZ, Mandel. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 39-57, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312005000100003>. Acesso em: 3 mar. 2021.

MANCERO, Deise; ROCHA, Marisa L. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 55-75, jun. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/sciel.o.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100005. Acesso em: 3 mar. 2021.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.

MARX, Karl. **A miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1989.

Miguel Díaz, F. M. (1998). La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente. **Revista de Educación**, 315, 67-83. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb417012-8e71-408f-b446-3a5d7d1bc10b/re3150400463-pdf.pdf>.

SCHMIDT, Maria Luisa S. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-334, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000017>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new Brazilian university: a busca por resultados comercializáveis – para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

TEJEDOR, Francisco Javier; JORNET, Jesús Miguel. La evaluación del profesorado universitario en España. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, núm. esp., P. 1-29, 2008. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>. Acesso em: 3 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Resolução nº 358. Dispõe sobre a progressão horizontal dos professores da carreira do magistério superior da UFG. **UFG: Leis e Resoluções**, Goiânia, 4 mar. 1993. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_1993_0358.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Universitário. Resolução Consuni nº 01/2001. Dispõe sobre normas para avaliação em relação a estágio probatório, progressão funcional, promoção [...]. **UFG: Leis e Resoluções**, Goiânia, 23 mar. 2001. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2001_0001.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho

Universitário. Resolução Consuni nº 18/2017. Dispõe sobre normas para avaliação em relação a estágio probatório, progressão funcional, promoção [...]. **UFG: Leis e Resoluções, Goiânia, 18 ago. 2017.** Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2017_0018.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

WALKER, Veronica S. El trabajo docente universitario y su evaluación: políticas, tensiones y desafíos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698221045>. Acesso em: 3 mar. 2021.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da esperança**: publicar, perecer e o eclipse da erudição. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

Contribuições dos autores

Todos os autores ofereceram substanciais contribuições científicas e intelectuais ao estudo. As tarefas de concepção e design do estudo, preparação e redação do manuscrito, bem como a revisão crítica foram desenvolvidas em grupo.

André Barcellos Carlos de Souza - Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, especialização em Ensino de Ciências, mestrado e doutorado em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás. Professor da Faculdade de Educação, na área educação, comunicação e mídias.

 <https://orcid.org/0000-0002-5533-6973>

Lênin Tomazett Garcia - Graduado, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professor na Faculdade de Educação Física e Dança - UFG.

 <https://orcid.org/0000-0002-9669-5403>

Maria das Graças Monteiro Castro - Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás, mestrado e doutorado em Educação pela mesma Universidade. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Goiás

 <https://orcid.org/0000-0001-5053-5642>

Recebido para publicação em 29 de agosto de 2021

Aceito para publicação em 28 setembro de 2021

Publicado em 18 de outubro de 2021