



## Linguística Aplicada das Profissões

VOLUME 16 nº 1 - 2012

---

### Avaliação e prescrição do trabalho do professor de pós-graduação *stricto sensu*

Décio Rocha (UERJ – CNPq)  
Bruno Deusdará (UERJ)

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da avaliação em sua função prescritiva no que diz respeito ao trabalho do professor de curso de pós-graduação *stricto sensu*. Para tal, recorre-se a Schwartz (2000) e a Six (1999, 2002) para problematizar o campo das relações entre linguagem e trabalho, com ênfase especial na noção de prescrição remontante. Do ponto de vista metodológico, o cópula foi extraído dos Documentos de avaliação de área – CAPES – relativos ao triênio 2007-2009, sendo privilegiados textos referentes à avaliação de 13 áreas. Como resultado, reitera-se a relevância de espaços de discussão no referido exercício profissional para repensar a articulação de prescrições descendentes e remontantes.

Palavras-chave: trabalho docente; pós-graduação *stricto sensu*; avaliação; prescrição remontante.

### Introdução

Este artigo se insere no grande debate acerca das relações entre linguagem e trabalho e tem por objetivo central refletir sobre a noção de prescrição em uma situação de trabalho bastante específica: o trabalho do professor que atua em programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Na contemporaneidade, esse profissional tem-se caracterizado de modo bastante singular. Arriscaríamos mesmo dizer que existe no ar um projeto de requalificação do ofício por ele exercido, tal é a distância que o separa do exercício profissional de professores

atuando em outros níveis de ensino: é (principalmente?) pesquisador; compromete-se com a captação de recursos; é perito em uma temática específica no interior de uma área de conhecimento; emite pareceres, recebe bolsas (nem sempre explicitando sua importância como complemento salarial, mas como marca de reconhecimento de sua atuação na área), participa de conselho editorial de periódicos, atua em bancas de julgamento de trabalho final e também de seleção de pessoal para preenchimento de cargos; publica artigos, livros, resenhas, etc., faz conferências, palestras, organiza eventos na área, tudo isso além, é claro, do exercício regular da orientação de pesquisas e regência de turma.

Para além desse perfil bastante diversificado, outros traços ainda singularizam o docente que atua em programas de pós-graduação: um certo distanciamento em relação às lutas de categoria envolvendo participação na vida sindical, na organização de movimentos de contestação e greve, etc. Com efeito, não é raro o acesso a depoimentos que colocam em cena uma certa indisponibilidade desse docente em relação ao tema – indisponibilidade sempre justificada por meio de argumentos que dizem respeito às “especificidades do trabalho na pós-graduação”, aos “prazos inadiáveis dos órgãos de fomento”, às “coerções decorrentes dos convênios firmados com outras instituições”, etc.

Na realidade, aqui listamos tão somente uma ínfima parcela dos traços que ajudam a compor um retrato desse professor. A diversidade de funções que assume e o tipo de vínculo institucional que mantém parecem suficientes para justificar a produção de uma subjetividade profissional diferenciada no que concerne ao amplo espaço de atuação reservado ao professor.

No caso dessa atuação diversificada do professor em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, suas funções parecem ser em grande parte definidas pelo modelo de avaliação ao qual deverá se submeter. É justamente nessa característica que queremos insistir neste artigo: sua constante exposição a mecanismos de avaliação, a qual se atualiza pelo viés da avaliação do programa ao qual pertence. E se ora nos interessa o exame desses elementos de avaliação, a razão não é outra senão a investigação de um plano prescritivo do trabalho desse profissional.

Dentre tantas possibilidades que se abrem para a apreensão do referido plano de avaliação / prescrição do trabalho docente, elegemos, por sua significação em nível nacional, os Documentos de avaliação de área – CAPES – triênio 2007-2009<sup>1</sup>. Por que antevemos no referido documento a oportunidade de apreender um plano do prescrito no que diz respeito ao trabalho desse profissional? Por uma razão que nos parece bastante simples: não se passa a um professor doutor (e mesmo pós-doutor) a “receita” de um artigo bem-sucedido, mas se definem os requisitos de um periódico A1 ou A2, por exemplo. As coerções que caracterizam os referidos periódicos deverão pesar sobre o trabalho desse professor quer como articulista, quando escreve um texto que pretende encaminhar ao periódico, quer como integrante do conselho editorial, quando deverá garantir que o periódico reúna as qualidades indicadas para se enquadrar em uma das categorias previstas – de preferência, na categoria mais elevada possível.

O material que privilegiaremos, pois, neste artigo é bastante extenso. Não daremos conta de todos os textos ali encontrados, que totalizam 46 documentos de área. Para a finalidade a que se propõe este artigo, escolhemos treze áreas diversificadas, quantidade que corresponde a 28,26% do total de áreas listadas pela CAPES e que apresentaremos adiante.

Por essa razão o presente artigo se intitula “Avaliação e prescrição do trabalho do professor ...”. Dizemos “avaliação e prescrição” – e não o contrário, “prescrição e avaliação”,

---

<sup>1</sup> Disponível em [www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area-/3270](http://www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area-/3270).

segundo se poderia supor numa ordem cronológica – porque esses elementos de prescrição só se explicitam à luz dos critérios que presidem à avaliação do trabalho realizado por esse profissional. Dito de outro modo, é quando toma conhecimento dos quesitos que interferem na avaliação global do programa a que pertence – e, por óbvio, na parcela de sua própria atuação como membro integrante daquele grupo - que esse professor atuando na pós-graduação pode repensar os rumos de sua atividade, avaliando, dessa forma, o que deve ou não fazer para garantir resultados no mínimo satisfatórios para o programa.

Eis as sucessivas opções que fazemos neste artigo: em primeiro lugar, o interesse pelo campo das relações entre linguagem e trabalho; a seguir, a escolha de um quadro profissional, a saber, o do professor que atua em pós-graduação *stricto sensu*; finalmente, um problema que merece ser investigado em diferentes níveis – a natureza da prescrição no referido quadro profissional e o que ela nos revela acerca do trabalho desse profissional.

## 1. Sobre a prescrição no trabalho

A prescrição no trabalho é um tema controverso e, por isso mesmo, requer um debate que lhe garanta sua efetiva importância enquanto conceito fundamental para pensar a diversidade das situações de trabalho. Trata-se, com efeito, de uma problemática sempre exposta a interpretações mais ou menos inadequadas, como é o caso, por exemplo, de quando se submete a ideia de prescrição a uma valoração negativa: a prescrição seria o “corpo estranho” que, originando-se autoritariamente em momento que precede a atividade, deforma-lhe o perfil, impondo-lhe condições incompatíveis com o real da experiência.

Schwartz (2002) faz uma breve apresentação das condições nas quais se exerce a prática das prescrições na atualidade, quando ganha espaço uma dimensão gerencial do trabalho: prescrições de objetivos, de resultados. Tudo isso acompanhado de uma negligência do que está em jogo na atividade real e de uma pressão cada vez mais forte de fatores econômicos e financeiros voltados para a rentabilidade. O autor nos alerta: “O distanciamento da prescrição em relação à atividade pode, nesse contexto, assumir feições inquietantes” (SCHWARTZ, 2002, p. 14). Aqui, Schwartz se refere aos riscos de se estabelecerem prescrições às cegas, desconectadas do real da atividade.

Com efeito, a prescrição é no mínimo portadora de uma ambiguidade constitutiva que é preciso levar em consideração: se, por um lado, é o que antecede a atividade, buscando impor-lhe condições de realização, é também o que permanece dessa mesma atividade como experiência acumulada a ser repassada, na qualidade de um *savoir-faire* não negligenciável, às futuras gerações.

Eis a ambiguidade com a qual será preciso conviver: por um lado, a prescrição é algo da ordem do universal, do imemorial – experiência que pode, de certo modo, recontar as relações do homem com outros homens e com o meio circundante; por outro lado, algo que, pelo menos desde o taylorismo, vem sendo reduzido a mera codificação da atividade de trabalho do homem com o objetivo de regulá-la.

Se é certo que muito de um perfil negativo foi o que ganhou ênfase no tratamento conferido à prescrição, isso se deve, sem dúvida, à referida herança taylorista. Em especial a partir do século XIX, há um grande impulso das prescrições com o advento das formações técnicas superiores, o que se dá em detrimento das formações que compreendiam os aprendizes e seus mestres de ofício, como se “toda a inteligibilidade do trabalho desinvestisse o fazer para se tornar uma questão de cálculo e de racionalidade sequencial antecipativa”

(SCHWARTZ, 2002, p. 11). Nesse sentido, compreende-se a observação de Daniellou (2002): em função de ter sido no interior do paradigma taylorista que se concebeu a noção de prescrição contra a qual veio se interpor a ergologia da atividade, teve-se a impressão de que “contribuir para as prescrições poderia, de uma forma ou de outra, tornar o sujeito cúmplice desse mesmo taylorismo” (DANIELLOU, 2002, p. 9). Como consequência igualmente indesejável, produz-se a subprescrição – ausência total ou parcial de regras que facilitem a criação de objetivos a alcançar ou dos meios para realizá-lo em uma situação de trabalho (DANIELLOU, 2002, p. 10) –, que pode ser tão prejudicial para a saúde do trabalhador quanto um excesso de prescrições.

Buscando resgatar a importância do lado imemorial presente nas prescrições, Schwartz lembra a questão da norma. Refere-se à “onipresença da norma em toda atividade humana, exatamente por se tratar de atividade humana” (SCHWARTZ, 2002, p.2). Esta seria a razão mesma pela qual não se pode escapar do “império da norma”, uma vez que a atividade que consiste em produzir normas é importante critério de definição da normalidade do homem:

“... nem estáveis, nem consensuais, elas [as normas] circunscrevem o drama de uma espécie para a qual viver em um meio nunca é um dado, mas sempre uma provocação a transformar. Profundamente integrado na vida social, o trabalho é, por essa razão mesma, atravessado pela convocação de normas em todos os sentidos.” (SCHWARTZ, 2002, p. 4)

Percebe-se, desse modo, que, precedendo toda e qualquer prescrição pontual para a execução de uma tarefa, deparamos com o patrimônio coletivo representado pelas normas, as quais, investidas de valores, referem-se aos “saberes técnicos, científicos e culturais historicamente incorporados ao fazer” (BRITO, 2006, p. 284). Acompanhando ainda a reflexão de Brito (2006), diremos que, além das normas antecedentes construídas – sempre provisoriamente – pela humanidade, existem ainda aquelas produzidas pelos próprios coletivos de trabalho (a exemplo de um certo modo de operar desenvolvido com a própria experiência) e também pelos clientes ou usuários (se considerarmos as exigências e as expectativas que manifestam diante do trabalhador).

Flichy e Zarifian (2002) trazem uma importante contribuição para o debate acerca das prescrições quando se voltam para o trabalho realizado em centrais de atendimento, espaço no qual, ao que tudo indica, não se está mais limitado à simples função de prestar informações ao cliente, constituindo-se, antes, como importante locus de ação comercial das empresas. É no referido contexto que os autores questionarão a presença de um suposto “taylorismo radicalizado” na prescrição da ação dos operadores, uma prescrição que aparentemente seria muito mais rígida do que a exercida na produção industrial. Contudo, apesar de todo o controle pretendido em relação aos roteiros que devem ser seguidos na interlocução entre atendentes e clientes, apesar do investimento feito em um estrito controle do tempo dessas interações, os autores indicam uma série de trabalhos que vêm relativizar o lugar ocupado por todas essas iniciativas, mostrando a distância que separa a situação de trabalho dos atendentes e a dos trabalhadores em um ateliê taylorista. Desde já antecipamos que, se trazemos aqui a experiência de Flichy e Zarifian, é porque consideramos que ela poderá, em alguns aspectos, ser esclarecedora do modo como se atualiza a prescrição no trabalho do professor.

Os autores apresentam razões de três diferentes ordens para fundamentar a tese segundo a qual, nos espaços de trabalho constituídos pelas centrais de atendimento de uma empresa, a iniciativa de prescrição do trabalho dos atendentes tem seus limites: (i) em primeiro lugar, não se está numa relação a dois – de um lado, o trabalhador assalariado atendente e, de outro, a

hierarquia empresarial –, mas num jogo em que três participam: o assalariado, a hierarquia empresarial e o cliente-usuário; (ii) a seguir, a situação de trabalho desse atendente é “completa”, “global”, e não “parcelada”, como ocorre em uma linha de montagem; (iii) finalmente, é preciso lembrar a natureza do “produto” da atividade de trabalho em questão que, no caso das centrais de atendimento, não é um bem industrial, mas um serviço, o que implica limites bastante claros a toda e qualquer iniciativa de padronização do trabalho a ser realizado.

No que diz respeito ao trabalho do professor (não entrando ainda em considerações específicas do trabalho do professor atuante em programas de pós-graduação), queremos aqui resgatar a reflexão de Gesson (2011) acerca do crescente aumento das formas de controle exercidas pela instituição sob a feição de objetivos a serem alcançados, e também uma formalização cada vez mais detalhada do que se espera como resultado desse trabalho – situação que compromete o campo de autonomia do trabalhador-professor: “... as zonas de autonomia do trabalho dos professores encontram-se fortemente abaladas pela influência crescente da lógica gestonária no interior da instituição escolar.” (GESSON, 2011, p. 3). O autor ainda denuncia a situação paradoxal desse exercício profissional:

... a instituição incita os professores a serem inovadores, fazendo, desse modo, valer sua autonomia; ao “dever de inovar” responde dessa maneira uma “prescrição de autonomia”. No final, os professores encontram-se em uma injunção paradoxal que constitui a marca da ação gestonária ...; eles devem simultaneamente inovar, assistindo a um controle crescente de seu trabalho. (GESSON, 2011, p. 3)

Em um contexto como o que ora se apresenta, podemos fazer a hipótese de que a referida demanda de “inovação”, de “criatividade”, repousa sobre aspectos não essenciais do trabalho:

... a instituição priva os professores de um “poder de agir” sobre o trabalho ao lhes solicitar que se centrem em tarefas periféricas que não fazem realmente sentido para eles, e, desse modo, gera percepções associadas à profissão cada vez mais pejorativas. Desse modo, pode-se legitimamente imaginar que a ideologia gestonária não seria fonte de um trabalho mais performante por parte dos professores. (GESSON, 2011, p. 19-20)

O estudo desenvolvido por Méard e Bruno (2008) recria algumas das condições que caracterizam o trabalho do professor na educação fundamental: um trabalho multiprescrito a montante (programas, instruções oficiais), com prescrições que se atribuem a uma multiplicidade de agentes (textos oficiais, ministérios, inspetores, formadores, diretores de estabelecimentos) e que são, paradoxalmente, bastante fluidas, não especificando procedimentos a serem adotados – condições que, reunidas, não fazem senão fragilizar o profissional ao fortalecerem o que os autores denominam “prescritores secundários”, a saber, os alunos e seus familiares.

Segundo Schwartz (2002), se é fato que a prescrição de tarefas mercantis é bastante explícita, também é certo que o mesmo não se dá com tarefas de outras naturezas. No caso do trabalho do professor que atua em pós-graduação, uma das formas de se apreender a prescrição é nos documentos oficiais que se encarregam da avaliação de seu trabalho, conforme verificamos em Daniellou (2002): no caso do trabalho que incumbe a um professor na Universidade, prescrevem-se “a montante” apenas a carga horária de aulas a ministrar e a



obrigatoriedade de fazer pesquisa – atividades que, porém, serão avaliadas posteriormente de forma sistemática. Razão pela qual aconselha o autor: “O trabalhador em questão deve antecipar as formas de avaliação a jusante para transformá-las em objetivos a montante.” (DANIELLOU, 2002, p. 10).

Retomando Flichy e Zarifian (2002), as limitações apresentadas pelos autores parecem-nos esclarecedoras da situação de trabalho que ora nos diz respeito: a do professor que atua em um programa de formação de pós-graduandos *stricto sensu*. Com efeito, se é fato que algum nível de prescrição é possível – e talvez até mesmo desejável – em relação ao trabalho desse profissional, é preciso não subestimar a especificidade do que será considerado como sendo a atividade prescritiva em tal contexto. Isto porque, como definem Flichy e Zarifian (2002, p. 13) “não nos encontramos em uma problemática clássica de oposição entre ‘trabalho real’ e ‘trabalho prescrito’. É da presença de uma disjunção estrutural que se trata”.

Um caminho que nos pareceu legítimo para lidar com a referida “disjunção estrutural” que denuncia o simplismo da oposição entre “trabalho real” e “trabalho prescrito”, complexificando o debate relativo ao lugar ocupado pela prescrição no contexto do trabalho do professor de pós-graduação, foi o da tematização das “prescrições remontantes” (SIX, 1999). Com efeito, Six (1999) distingue dois tipos de prescrições: as que se originam de uma hierarquia (prescrições ditas “descendentes”) e as que têm sua origem na própria atividade (prescrições “remontantes”).

Antes de justificar nossa opção pela designação “prescrição remontante”, façamos uma breve observação a respeito do significado da noção. Trata-se de uma modalidade de prescrição que tem sua origem em diferentes elementos constituintes da própria atividade, a exemplo dos que se seguem (DANIELLOU, 2002):

- . a própria matéria trabalhada pode ser sua origem: a argamassa que não secou conforme previsto ou o pigmento que não forneceu a coloração esperada são “respostas” oferecidas pela matéria que impõem uma ordem diferente ao andamento do trabalho que fora previsto; a esse respeito, Daniellou (2002) lembra que a matéria trabalhada pode ainda ser humana (o aluno, por exemplo);
- . o coletivo de trabalho pode representar uma outra fonte de prescrição: pode-se solicitar a ajuda de um colega na realização de uma tarefa, por exemplo;
- . o próprio trabalhador pode ser tido como fonte interna de prescrição: seus valores determinam se uma tarefa será ou não realizada, de que modo poderá ser realizada, etc.; acrescente-se aqui todo e qualquer fator relacionado à subjetividade do sujeito no trabalho;
- . o biológico é outra fonte de prescrição: não há como escapar às determinações impostas por fatores como o sono, a sede ou qualquer outra “lei do corpo”.

Assim, em toda situação de trabalho, devem ser consideradas as prescrições ditas descendentes, mas também essa outra ordem de prescrições que são as remontantes. Como explicita Six (2002), essas compreendem minimamente as ideologias coletivas, os valores de um coletivo, os projetos pessoais e demais sistemas de atividade, e o que realmente é difícil em uma situação de trabalho não é cumprir uma ordem formulada por uma hierarquia, mas cumpri-la e, além disso, cumprir todo o resto: proteger sua saúde, sua identidade, preservar valores, desenvolver relações intersubjetivas, inserir-se em um coletivo, em um tecido social, em uma cultura, respeitar as regras do ofício, realizar os projetos pessoais, etc. Ou, como bem coloca Daniellou, o problema para o sujeito nunca é o de decidir entre respeitar ou não uma prescrição que lhe tenha sido passada, e sim “encontrar, em sua atividade, uma saída para o conflito de prescrições de origens diversas” (DANIELLOU, 2002).

Eis o que podemos considerar como o mínimo definidor da diversidade de prescrições que interagem na execução de uma atividade, gerando o que Schwartz (2000) designou “debate de normas”. Como vemos, abandonamos a homogeneidade implícita no conceito de “trabalho prescrito” e acolhemos a multiplicidade de injunções que simultaneamente pesam sobre o trabalhador. O que nos possibilita, inclusive, uma nova definição de *trabalho*:

... trabalhar é colocar em debate uma diversidade de fontes de prescrição, estabelecer prioridades, fazer a triagem dessas prioridades e, às vezes, não poder satisfazer a todas elas o tempo todo.” (DANIELLOU, 2002, p. 11)

Eis, enfim, o sentido do que Di Ruzza (2004) denomina “prescrito real”: uma mescla de injunções múltiplas e que inclui uma parte do trabalho real.

Uma vez compreendida a extensão desse nível de prescrição que chamamos “remontante” e seu modo de articulação com as prescrições descendentes, justifiquemos a escolha do termo. Com efeito, a expressão “prescriptions remontantes”, do francês, já foi traduzida em língua portuguesa por “prescrições ascendentes”, muito em função de sua diferença em relação às descendentes, que emanam de uma hierarquia. Preferimos o termo “remontante”<sup>2</sup> a “ascendente” por aquilo que ele traz em seu bojo: a ideia de “deslocamento em contrafluxo”, “movimento em contracorrente”, isto é, caminhar com esforço e num sentido contrário ao que seria visto como “normal, habitual, esperado”. Com efeito, uma prescrição remontante é aquela que, contrariamente muitas vezes ao que se expressa em uma prescrição descendente, vai de encontro a uma tendência hegemônica, convocando forças que se opõem ao que é esperado. Como veremos adiante, na qualidade de contraponto à ordem instituída, as prescrições remontantes podem exercer importante papel na produção de saúde no trabalho.

## 2. Coerções que pesam sobre o trabalho docente

Muitas são as expectativas criadas em torno do trabalho do docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A título de ilustração, apresentamos a seguir uma breve síntese dos quesitos de avaliação de treze grandes áreas presentes no documento CAPES. A avaliação de que ora tratamos é a que implicará a atribuição de uma nota de 1 a 5 a cada programa<sup>3</sup>. Para garantir uma maior diversidade de critérios, escolhemos áreas as mais diversas possíveis: Letras / Linguística, Educação, História, Direito, Ciências Biológicas I, II, III, Odontologia, Geociências, Engenharias I, II, III, IV.

	Let	Edu	His	Dir	Bio	Odo	Geo	Eng
Realização de estágios pós-doutorais (do docente em outros programas e vice-versa)	x		x	x	x	x	x	
Professor Visitante em outra IES nacional ou inter	x		x			x		
Consultor técnico-científico, membro de comissão especial, de sociedades científicas, assessorias, laudos técnicos	x	x	x		x	x		
Parecerista, consultoria <i>ad hoc</i>		x	x	x	x	x		
Organização ou comissão científica de eventos	x	x	x	x				

<sup>2</sup> O termo “remontante” é ratificado pelo VOLP.

<sup>3</sup> Em outro trabalho (no prelo, a ser publicado na revista *Eutomia* n. 2, ano 4), examinamos os quesitos de avaliação para recomendação das notas 6 e 7.

Realização, organização e participação em eventos internacionais qualificados					X			
Apresentação de trabalhos em congresso ou similar	X		X	X				
Corpo editorial	X	X	X			X		
Ensino de pós-graduação	X	X	X	X	X	X	X	X
Pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X
Participação em bancas mestrado e doutorado externas				X				
Qualificação / diversificação das bancas	X	X	X			X	X	X
Orientação de pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X
Ter orientação concluída no triênio	X				X	X	X	X
Coorientação de teses e dissertações				X				
Extensão	X			X				
Publicação	X	X	X	X		X	X	X
Cursos, projetos de pesquisa, publicações em parceria				X				
Ensino de graduação	X	X	X	X	X	X	X	X
Orientação (IC, monografias) em graduação	X	X	X	X	X	X	X	X
Gestão em graduação		X						
Palestras, seminários em graduação		X						
Captação de recursos financeiros	X	X				X	X	X
Bolsa de PQ e outros	X		X		X	X	X	X
Participação em grupos certificados de pesquisa	X		X					
Patentes, protótipos, criação de produtos, softwares, processos		X			X	X		X
Relatórios e outras produções técnicas		X	X			X		
Produção de material didático	X	X	X					
Capacitação para professores, formação de pessoal	X	X	X					
Cursos rápidos e palestras	X	X	X	X				
Contribuição para ensino fundamental e médio (formação continuada e outros)					X	X	X	
Geração de material didático para o ensino fundamental e médio					X	X		
Intercâmbio com outros centros	X			X	X	X		X
Cooperação entre programas Minter, Dinter, “Casadinho”	X	X	X		X	X	X	X
Premiações	X				X		X	
Produção artística	X		X					
Contribuição na nucleação	X							
Tempo integral ou DE						X	X	
Formação recursos humanos para a sociedade			X			X	X	X

Quadro 1: Critérios relativos à avaliação docente por área

Como se percebe, todos os quesitos indicadores do modo como o programa será avaliado representam elementos de prescrição para o professor, o qual deverá se incumbir de algumas responsabilidades para que se consiga atingir a melhor pontuação possível.

Antes de passarmos a uma análise desse material, é preciso lembrar que, no exame que fizemos dos documentos de área da CAPES, localizamos ainda a presença de outros itens que também diziam respeito ao trabalho do professor, ainda que indiretamente: o item número 3, o qual aborda o corpo discente, teses e dissertações. Ora, se nesse item se fala do que é esperado do aluno no que diz respeito ao trabalho de conclusão de curso, publicações, etc., é certo que o professor estará envolvido, pois faz parte de seu trabalho prover os meios para que tudo



esteja pronto no tempo indicado. Assim, consultemos as atividades listadas no quadro 2 que, mais ou menos diretamente, parecem falar também do trabalho desse professor:

	Let	Edu	His	Dir	Bio	Odo	Geo	Eng
Tempo de titulação (pós-graduando ou bolsista)	x	x	x	x	x	x	x	x
Publicação de pós-graduandos	x	x	x	x	x	x	x	x
Participação em doutorado sanduíche e outros estágios fora do Programa			x		x	x		
Participação discente em projeto de pesquisa		x						
Participação discente em atividades e publicações no exterior					x			
Publicação de graduandos				x				
Premiação de discentes			x					

Quadro 2: Critérios de avaliação relativos ao corpo discente por área

### 3. A avaliação como pista para prescrições que se dirigem ao professor

A partir do quadro 1, algumas observações merecem destaque, tendo em vista nosso objetivo de pensar o trabalho do professor atuante em curso de pós-graduação *stricto sensu*:

(i) as áreas escolhidas para análise são, do ponto de vista dos critérios utilizados para avaliação do Qualis Periódicos, ilustrativas dos dois grandes grupos existentes: áreas com tradição de indexação, em que a avaliação dos periódicos se dá em função de um fator de impacto (em geral, tomando por base o *Journal of Citation Reports* do *Institute for Scientific Information* (JCR/ISI), como Ciências Biológicas I, II, III, Odontologia, Geociências, Engenharias I, II, III, IV; áreas sem tradição de indexação, a exemplo de Letras / Linguística, Educação, História e Direito, em que a avaliação dos periódicos se dá em função de critérios como presença de conselho editorial, ISSN, normas de submissão, periodicidade, avaliação por pares, número de exemplares por ano, afiliação dos autores, autores brasileiros e estrangeiros, resumo e *abstract* dos artigos, disponibilidade em formato digital, etc.

(ii) uma única área (Direito) considera relevante o trabalho de coorientação de tese ou dissertação e, por essa razão, caberia aqui, talvez, indagar o que é feito do princípio de cooperação sempre recomendado;

(iii) apenas uma área (Direito) menciona a participação em bancas de mestrado e doutorado externas. As bancas internas não chegam a ser mencionadas, mas sua realização com qualidade e diversificação é um ponto não negligenciável do trabalho docente;

(iv) Apenas duas áreas (Letras / Linguística e Direito) valorizam a Extensão;

(v) todas as áreas mencionam como desejável a participação em atividades de graduação (quando o programa estiver ligado a um curso de graduação), mas o peso atribuído ao referido quesito é reduzido: em geral, apenas 10% do valor total;

(vi) nas áreas de Educação e Ciências Biológicas II, a restrição feita à participação do profissional em graduação é bastante explícita: “O excesso de carga letiva na graduação é negativo ao desenvolvimento das atividades do Programa”, ou então a menção feita a “eventuais efeitos negativos decorrentes ... de excesso de dedicação dos docentes a tais atividades”. Em outras palavras, justifica-se plenamente a seguinte paródia: “O Ministério da Educação adverte: investir um excesso de carga horária docente na graduação faz mal à pós-graduação.”

(vii) apenas uma área (Educação) menciona a relevância de atividades de gestão e palestras na graduação;

(viii) três áreas (Letras / Linguística, História e Direito) valorizam a apresentação de trabalho em congresso, enquanto outras somente mencionam a participação em palestras (como convidados!);

(ix) apenas duas áreas (Ciências Biológicas e Odontologia) mencionam como tarefa do professor de pós-graduação a preparação de material didático destinado ao ensino médio e fundamental;

(x) duas áreas (Odontologia e Geociências) valorizam o professor em função de seu regime de trabalho: tempo integral ou dedicação exclusiva;

(xi) o potencial de formação de recursos humanos para a sociedade é também uma medida (indireta) do trabalho do professor em quatro áreas.

A exemplo dos procedimentos adotados em relação ao quadro 1, faremos também em relação ao quadro 2 algumas observações sobre os quesitos valorizados na avaliação do corpo docente – e que, por extensão, recaem como trabalho que se prescreve, ainda que indiretamente, ao professor:

(i) em relação ao que se espera do discente, quesitos como participação em projeto de pesquisa, publicação no exterior, publicação de graduandos e prêmios recebidos são levados em consideração por uma única área;

(ii) o tempo de titulação do pós-graduando também é visto como responsabilidade do professor em sua função de orientação: é preciso que o aluno, seja ele bolsista ou não, conclua seu trabalho e o defenda no tempo previsto, devendo o orientador realizar todos os esforços para evitar qualquer atraso nesse sentido;

(iii) em relação às atividades de publicação, deparamos com o que poderia ser visto como uma contradição: por um lado, é desejável que o aluno publique, conforme se lê no item 3.3 da ficha de avaliação da área Ciências Biológicas II para o triênio 2007-2009 (“Considera-se que as teses e dissertações devem gerar: (a) livros com o texto integral; (b) capítulos de livros; ...”); por outro lado, porém, os critérios de avaliação de livro da referida área penalizam as publicações com participação discente, atribuindo-lhes uma pontuação máxima inferior (por exemplo, livros contando exclusivamente com a participação de docentes do programa e de outras instituições no país podem alcançar 25 pontos, enquanto que, se houver participação discente, a pontuação máxima cairá para 22,5)<sup>4</sup>.

## **Algumas conclusões**

Em primeiro lugar, não há dúvidas acerca da produtividade do material escolhido para dar conta de um plano prescritivo do trabalho do professor. Com efeito, trata-se de uma modalidade de prescrição à qual se tem acesso não de forma explícita em qualquer documento de “instruções ao professor”, mas nos corredores, em conversas com os pares - uma forma de prescrição que retorna a cada triênio, minimamente, por ocasião dos momentos de avaliação dos programas. E mais: uma prescrição nada suave, conforme o indicam os quarenta quesitos

---

<sup>4</sup> O mesmo ocorre com as publicações no exterior: publicações de docentes do programa e de outras instituições no exterior sem participação discente valem um máximo de 25 pontos, ao passo que, com participação discente, esse máximo se reduz a 22,5 pontos. Estranha situação essa, em que a coautoria do aluno é signo de desvalorização do texto produzido!

listados apenas no quadro 1, referentes às atividades a serem assumidas diretamente pelos docentes<sup>5</sup>.

Atitudes diversas podem se manifestar por parte do professor frente a esse plano prescritivo, compreendendo desde a mais profunda afinidade a um repúdio mais ou menos velado. Em geral, as afinidades se explicam muito em função de uma certa imagem positiva que o professor procura construir para si: compartilhar os discursos da qualidade que se explicitam nesses documentos é alimentar um sentimento de autoestima (“estou à altura do que os centros de excelência esperam de um trabalho acadêmico”); o rechaço, a seu turno, ganha formas mais atenuadas, que vão das sorradeiras queixas de corredor a uma inércia premeditada diante de ações que seria necessário empreender (“afinal, não fui eu que inventei essa novidade de mestrado em apenas dois anos!”).

Se aqui falamos de queixas de corredor é porque nos parece delicada a contestação desses quesitos de avaliação regularmente tidos como “mandamentos da excelência acadêmica”: criticá-los pode sugerir que o profissional não esteja à altura dos padrões de qualidade preconizados. Aliás, é esse implícito que parece garantir a sobrevivência dos referidos quesitos, se considerarmos que muitas das efetivas experiências no trabalho desse docente denunciam a inadequação desses mesmos critérios de avaliação, expressando-se em sintomas como o adoecimento do professor, ou então o sentimento de estar sempre em falta com suas obrigações, o não cumprimento por parte do orientando das funções que lhe cabem, etc. Tudo aquilo que perturba o mero cumprimento das expectativas torna-se ameaça ao sentimento de autoestima indicado anteriormente, fragilizando o profissional.

O que queremos dizer aqui é que o que menos se consegue enxergar são as diversas dimensões do real do trabalho: se o professor adocece ou se não tem tempo para ler com a devida atenção todos os textos encaminhados pelos alunos, todas as teses e dissertações de cujas bancas participará, se deixa a desejar em seus compromissos com a graduação; se, a seu turno, o aluno se casa, divorcia, procria e desaparece durante o curso, deixando de escrever o capítulo que prometera o prazo estipulado, nada disso parece ser visto como expressão do real da atividade, mas como “contratempos” a serem extirpados do cenário acadêmico. A esse respeito, reconhecemos como extremamente pertinente a complexificação da noção de *atividade* proposta por Clot et al.(2000): a atividade não é simplesmente aquilo que se faz efetivamente no trabalho, em oposição à tarefa (prescrita). Segundo os autores, é preciso considerar muitas outras dimensões da atividade, pois

... para nós, o real da atividade é também o que não se faz, o que se tenta fazer sem êxito – o drama dos fracassos –, o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensa poder fazer em outra oportunidade. A tudo isso, é preciso acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para não se fazer o que deve ser feito. Fazer significa muitas vezes refazer ou desfazer. (CLOT et al., 2000)

Com efeito, o que queremos defender neste momento é que tais “contratempos” possam ser incorporados como integrantes do real de uma atividade tão complexa quanto deve ser o trabalho de formação de novos pesquisadores em um programa de pós-graduação. Ao invés de banalizar o significado dessa pluralidade do real da atividade, deixando-se de enxergar muito do que ali acontece ou atribuindo-se culpas indiscriminadamente, bem mais produtivo seria, talvez, reconhecer nos referidos eventos a expressão de prescrições remontantes que

---

<sup>5</sup> Considerando que nem todos os quesitos têm a mesma relevância para cada uma das 13 áreas consideradas, a média de quesitos levados em consideração na avaliação é de 19,3 quesitos por área.

teriam por efeito estabelecer um diálogo com as prescrições (vivas como descendentes) originárias dos órgãos de fomento. Talvez só assim fosse possível avaliar efetivamente o que se faz (e também o que poderia igualmente ser feito, o que se evita fazer, o que se desejaria fazer, etc.) no referido contexto de trabalho, ativando dispositivos de intervenção coletiva sobre a produção de critérios de avaliação que favoreçam o exercício crítico e o acolhimento do que se toma como indesejado.

Seja qual for a resposta dada ao que ora se propõe, estamos convencidos de que esse é um caminho promissor para a superação de uma situação que vem sendo vivenciada por todos – professores e alunos – como uma dicotomia insolúvel: as regras que emanam das hierarquias *versus* a difícil realidade encontrada no campo. O caminho indicado tem o mérito de ressignificar tais dicotomias e, se possível, desfazê-las: por um lado, reconhecer o que emana do real como prescrição remontante implica requalificar o que é regularmente apreendido como meras “disfunções” do real; por outro, lidar com essas prescrições indiretas que se revelam no bojo dos quesitos de avaliação do trabalho docente não como prescrições (arbitrárias) ditadas por uma hierarquia – as comissões que atuam nas assessorias dos órgãos de fomento, a coordenação de um programa ou qualquer outra instância – significa compreendê-las como prescrições descendentes no sentido pleno do termo, ou seja, como prescrições que mantêm um diálogo necessário e efetivo com o que é dito pelo campo.

A posição que defendemos parece-nos vantajosa para ambos os lados. Com efeito, quando tratamos como “disfunções” as ocorrências do real, estamos pretendendo “prescrever (proscrever?) o real”, dizendo o que nele pode e o que não pode ter lugar. Ora, esse real precisa ter expressão, ressoar, se quisermos nele interferir com alguma chance de sucesso. Não basta, desse modo, “acusar” de imaturo o pós-graduando que não cumpre nos prazos previstos suas responsabilidades, pois, de algum modo, tal “irresponsabilidade” é pressuposta pelos próprios padrões dos órgãos de fomento. Quando as bolsas de estudo são destinadas a alunos que não exerçam atividade profissional, isso pressupõe que alguém se responsabilize pela sua sobrevivência (mediante a concessão de uma mesada, por exemplo), uma vez que o valor das bolsas é insuficiente para fazer frente a todas as despesas de alguém com total independência econômica. Desse modo, o que os dispositivos implementados convocam é um sujeito que tenha algum grau de autonomia acadêmica (para poder concluir sua formação) e, ao mesmo tempo, que seja parcialmente dependente e não responsável por suas escolhas, (uma vez que estará submetido aos cuidados daquele que contribui para a sua sobrevivência). Condição paradoxal por excelência.

Também entrevemos como vantajosa a explicitação das prescrições oriundas da hierarquia como prescrições descendentes. Vale lembrar que não há nada de pejorativo nessa modalidade de prescrição, se a acolhermos como aquela que exerce um papel relevante no acúmulo de experiências que permitiram a execução de uma tarefa e que serão transmitidas às futuras gerações. Caracterizá-las como plenamente descendentes é impedir que permaneçam na condição de “prescrições-camaleão”, isto é, prescrições semidescendentes e semirremontantes: prescrições com as quais o sujeito parcialmente se identifica como se tivesse participado diretamente de sua formulação, em conformidade com as idiossincrasias de seu campo e, simultaneamente, prescrições das quais o sujeito também se distancia por nelas não encontrar qualquer eco do que lhe diz sua própria experiência no campo.

Em síntese, o que ora se propõe como debate a partir dos documentos de avaliação reside em não tomar o que perturba o mero cumprimento do prescrito como disfunção que é preciso a qualquer preço extirpar. Afinal, não nos parece claro que tipo de avanço no desenvolvimento científico provoca o simples cumprimento do esperado, a não ser a

concessão de (parcas) cotas de bolsas e de verbas para os programas, cuja gestação não se pauta por incentivo aos processos de produção de conhecimento, mas por contagem dos resultados alcançados.

Considerar os documentos de avaliação da CAPES como parte do trabalho prescrito do professor que atua em programa de pós-graduação *stricto sensu* teria como vantagem sustentar os seguintes debates:

- . a insuficiência de concepções que investem fortemente no divórcio entre o linguístico (no caso em análise, os documentos) e o extralinguístico (as diversas ações do docente em sua prática profissional);
- . a ilusão em torno do apartamento radical entre trabalho prescrito e trabalho real - ilusão que impede que se considerem as prescrições a montante como parte de um patrimônio coletivo profissional e não apenas como “disfunções” particulares;
- . a necessidade de instaurar o debate em torno da saúde desses profissionais, afirmando a importância da invenção de dispositivos de intervenção cotidiana capazes de abrir fissuras nos implícitos que associam o mero cumprimento de critérios de avaliação à excelência acadêmica, impondo silêncio a queixas e angústias que podem funcionar como indicadores de que algo não vai bem;
- . o fortalecimento de outras práticas de autonomia, investindo no contratempo como possibilidade de criação de normas, assumindo o necessário protagonismo dos programas de pós-graduação na elaboração de políticas de produção de conhecimento para além do mero cumprimento de orientações.

ABSTRACT: This paper seeks to approach the prescriptive function of evaluation in the context of teacher's work in postgraduate education (Master's and doctoral programs). To achieve this goal in the field of the relations between language and work, we rely on Schwartz (2000) and Six (1999, 2002) in order to highlight the concept of re-ascending prescription. The corpus was taken from the Document of Areas evaluation of CAPES (2007-2009), 13 areas being chosen to be submitted to analysis.. Results suggest the extreme importance of spaces for discussion in this professional context so as to characterize descendent and re-ascending prescriptions.

Keywords: teacher's work; post-graduate courses; evaluation; re-ascending prescription.

## Referências

- BRITO, Jussara C. de. Trabalho prescrito (verbetes de dicionário). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. Disponível em: [www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapre.html](http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapre.html)TrabalhoPrescrito. Acesso em: 30/09/2011.
- CLOT, Yves. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes* v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: [www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf](http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf). Acesso em: 28/09/2011.
- DEUSDARÁ, Bruno. Fazendo planos para a Educação: políticas do dizer e processos de subjetivação. Rio de Janeiro: Uerj, 2011. Tese de doutorado em Psicologia Social.
- DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. 2002. Disponível em: [www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf](http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf) . Acesso em: 30/09/2011.



DI RUZZA, R. La prescription du travail dans les centres d'appels téléphoniques. Revue de l'Institut de Recherches Économiques et Sociales (Ires) n. 1, 2004. Disponível em: [sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/DiRuzza/centres%20appels%20.pdf](http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/DiRuzza/centres%20appels%20.pdf). Acesso em: 1/10/2011.

ESCRIVA, Evelyne; MALINE, Joël; SCHWEITZER, Jean-Michel. L'ergonome invité à recomposer la prescription: quelle participation? 2002. Disponível em: [www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/escriva.pdf](http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/escriva.pdf). Acesso em: 01/10/2011.

FLICHY, Patrice; ZARIFIAN, Philippe. Présentation. Centres d'appel. Réseaux 114, Hermès Science Publications, 2002. Disponível em: [reseaux.revuesonline.com/gratuit/Reseaux20\\_114\\_003-Presentation.pdf](http://reseaux.revuesonline.com/gratuit/Reseaux20_114_003-Presentation.pdf). Acesso em: 1/10/2011.

GESSION, Benjamin. 2011. Le travail enseignant à l'épreuve de la logique gestionnaire : entre prescription de l'innovation contre l'autonomie et « innovation ordinaire » contre l'institution. Disponível em: [rt30.free.fr/colloques/Congres\\_AFS\\_2011/Session\\_3/RT30\\_CongresAFS\\_Gesson\\_2011.pdf](http://rt30.free.fr/colloques/Congres_AFS_2011/Session_3/RT30_CongresAFS_Gesson_2011.pdf). Acesso em: 30/09/2011.

MÉARD, Jacques; BRUNO, Françoise. « Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire », *Travail et formation en éducation* [En ligne] , 2 | 2008. Disponível em: <http://tfe.revues.org/index718.html>. Acesso em 2/10/2011.

ROCHA, Marisa; ROCHA, Décio. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia e Sociedade*, vol. 16, no. 1, São Paulo: ABRAPSO, 2004.

SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique*, ou Un métier de philosophe. Toulouse: Octarès, 2000.

\_\_\_\_\_. Quels sont les evolutions du champ de la prescription? 2002. Disponível em: [www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/schwartz.pdf](http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/schwartz.pdf). Acesso em 19/09/2011.

SIX, Francis. De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers de bâtiment. Document pour l'habilitation à Diriger des Recherches. Lille : Université Charles de Gaulle Lille 3, 1999.

\_\_\_\_\_. De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers Du Bâtiment. 2002. Disponível em: [www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/six.pdf](http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/six.pdf). Acesso em: 20/9/2011.

SANT'ANNA, Vera L. de A.; SOUZA-E-SILVA, Cecília. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. *Matraga* v. 14, n. 20, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Uerj, Rio de Janeiro: Casa Doze Projetos Edições, jan./jul. 2007.

RECEBIDO EM: 10/02/2012

APROVADO EM: 31/05/2012