

AValiação DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: DIRETRIZES APÓS OS ANOS 1990

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT
renardes@terra.com.br

Resumo: O texto analisa as diretrizes da avaliação dos programas de pós-graduação após os anos 1990, tendo por base estudos bibliográficos, o PNPG 2005-2010 e entrevistas com docentes da pós-graduação. Argumenta que: a avaliação é centralizadora, tem como premissa a sujeição às decisões, referencia-se no pesquisador e tende ao desprestígio do pedagógico. Conclui que, por assentar-se na quantificação e na competição, a avaliação reproduz a lógica da sociedade capitalista, o que inclina ao conformismo. Entende que no enfrentamento dessa realidade pode brotar a consciência que oriente a transformação com sentido humanizador.

Palavras-chave: avaliação; pós-graduação.

INTRODUÇÃO

O texto analisa as diretrizes da avaliação de programas de pós-graduação, situando-as a partir das mudanças ocorridas em meados da década de 1990, bem como apresenta o posicionamento de docentes acerca da referida avaliação, destacando a discussão sobre a sua validade e o campo de decisões presente no contexto da pós-graduação. Para tanto, toma como base estudos bibliográficos, indicações constantes no Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e entrevistas realizadas com docentes que atuam na pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O texto tem como referência dados parciais da tese de doutorado defendida pela autora e concluída em 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.¹

SITUANDO A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

A primeira universidade brasileira, criada em 1920, por meio de um Decreto, foi a Universidade do Rio de Janeiro; entretanto, as instituições pioneiras do modelo universitário que incluíssem produção de pesquisa e se propusessem a superar o das escolas isoladas e profissionalizantes foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935-1939). Nessa esteira, convergindo para o desenvolvimento da pesquisa na educação superior e para o surgimento da pós-graduação, foi fundamental a criação do (atual) CNPq e da (atual) Capes, ambos em 1951.

Por efeito dessas e de outras iniciativas, na década de 1960, os primeiros cursos de pós-graduação próximos da modalidade *stricto sensu* nasceram na Universidade Federal de Viçosa, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na (atual) Universidade Federal do Rio de Janeiro². Destaca-se, ainda, o pioneirismo da Universidade de Brasília que, ao, ser fundada, em 1962, já incluía a pós-graduação.

O processo regulatório da pós-graduação começou com a LDB nº 4.024 de 1961 (art. 69). A Lei, no artigo 69, definia os cursos de pós-graduação como um dos ministrados nas instituições de ensino superior, além dos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. A citação era bastante genérica, dando às instituições autonomia para o seu funcionamento.

Coube ao Parecer CFE nº 977, de 1965, regulamentar esse nível de ensino, apresentando como motivos fundamentais: “[...] formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.” (Parecer CFE nº 977, 1965 apud SILVA, 2008, p. 132). O Parecer Newton Sucupira, como é conhecido, conceituou os cursos de pós-graduação, distinguindo-os em *lato sensu* e *stricto sensu* – esse incluindo o mestrado e o doutorado. Era a resposta do governo, com vistas a atender às necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Ao lado de um conjunto de medidas repressivas, os responsáveis pela política educacional buscaram vincular a educação ao desenvolvimento econômico, que passava a ser comandado por uma lógica de crescente internacionalização, processo esse iniciado em décadas anteriores. (MARTINS, 2002, p. 299).

A Lei nº 5.540, de 1968, foi a alavanca para o desenvolvimento da pós-graduação. Nela, estabelecia-se (artigo 31) que a titulação acadêmica seria considerada um dos critérios para ingresso e promoção na carreira docente, ao mesmo tempo em que (artigo 36) os programas de qualificação docente seriam realizados pelas universidades, segundo a política definida pelo Conselho Federal de Educação. De acordo com Martins (2002), tais dispositivos firmaram um elo entre a carreira docente e o título de mestre e doutor, a partir de uma política conduzida pelas agências de fomento do governo federal. A pós-graduação, assim, nas suas origens, tinha por finalidade a formação de pesquisadores e a sua absorção como docentes nos cursos superiores. A Reforma Universitária de 1968 também atribuiu ao Conselho Federal de

Educação a definição, a organização, a normatização e o credenciamento dos cursos de pós-graduação. Com isso, o Parecer CFE nº 77, de 1969, do referido Conselho estabeleceu as normas para o credenciamento de tais cursos, exigindo, entre outros, um corpo docente altamente qualificado, pesquisa e trabalhos de valor, publicados em livros ou revistas científicas.

No correr da década de 1970, a pós-graduação experimentou um crescimento excepcional, respaldado pela doutrina de modernização, que se apoiava no desenvolvimento da pesquisa. Entre as iniciativas para o seu fortalecimento destacou-se o programa de concessão de bolsas para professores universitários (1976), assegurando o caminho da formação para a docência e a pesquisa.

A Capes, em 1976, deu início ao sistema de avaliação dos programas de pós-graduação, que sofreu periódicas reformulações por meio, por exemplo, do aprimoramento de formulários, da informatização do sistema e dos critérios norteadores. Nesse período, a avaliação, segundo Kuenzer e Moraes (2005), procurava pôr em prática as orientações do I Plano Nacional de Educação (I PNPG), que apontava como principal meta a “[...] formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender principalmente às demandas do ensino superior.”

Ao longo dos anos 1980, foram criadas comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento, bem como foi implantada a prática de visitas *in loco* aos programas. Além disso, a Capes passou a fazer consultas às áreas de conhecimento, com vistas à indicação de nomes para compor comissões, tais quais a de avaliação dos cursos, de seleção de bolsas para o exterior e de reconhecimento de cursos novos. Com isso, dava-se o “[...] envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo, a *avaliação por pares*.” (KUENZER; MORAES, 2005, grifos das autoras).

Após a fase de consolidação da década de 1980, na década seguinte, o marco foi a LDB nº 9.394 de 1996, em que a pós-graduação aparecia como “programa” (artigo 44), o que pretendia firmar a idéia de relacionamento entre ensino e pesquisa, distinguindo-se, portanto, do termo “curso”, referido à graduação (SAVIANI, 2002).

Segundo Moraes (2002), foi nos anos de 1990 que a discussão para revisão do sistema de avaliação intensificou-se, a partir da premissa de que se esgotava o modelo até então vigente. Mudanças substanciais entraram na pauta da avaliação, algumas aplicadas já no biênio 1996/1997, alterando orientações anteriores. A autora destaca alguns pontos do processo de mudanças: a) avaliação com intervalo de três anos (não mais bienal) e continuada (acompanhamento da situação do programa, sem emissão de nota); b) o programa passava a

ser a unidade básica da pós-graduação, isto é, mestrado e doutorado seriam avaliados em conjunto; c) os programas seriam avaliados por notas (1 a 7), e os de nível 6 ou 7 submetidos ao critério de *excelência* (padrão internacional); d) definiu-se, para fins de avaliação, o Núcleo de Referência Docente (NRD), composto por professores que dariam sustentação ao programa por seu vínculo formal, carga horária e tempo de dedicação; e) aprofundou-se a relação entre o sistema de avaliação e o de fomento da Capes; f) o Conselho Técnico-Científico (CTC) assumiu papel não apenas de homologação de resultados mas de rigorosa apreciação da avaliação realizada pelas Comissões de Área.

Desde então, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005), houve um deslocamento nos rumos da pós-graduação: da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Segundo analisam, a nova concepção expressou-se pela idéia de programa (não mais de cursos de mestrado e doutorado) e pela atenção especial às linhas de pesquisa e a sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações. Nesse sentido, as linhas (e não mais as preferências docentes) passaram a definir: “[...] a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado.” (ibid.).

Machado e Bianchetti (2006, p. 143) consideram que o modelo de avaliação então implantado afetou a cultura da pós-graduação no país, dividindo a sua história em dois períodos distintos, marcados pelo redirecionamento da meta de *formar professores* para a de *formar pesquisadores*. De acordo com Moraes (2002), a sistemática então implantada repercutiu intensamente no meio acadêmico, tecendo-se críticas sobre os critérios da avaliação focados em dados quantificados e em resultados, a referência ao padrão internacional, a pouca valorização de certos itens (como a inserção regional do programa e a capacidade de formação) e, por fim, sobre não se analisar o programa no seu conjunto.

Horta e Moraes (2005) entendem que o modelo então instituído acabou consolidando-se nos triênios que seguiu, apresentando-se a tendência de concentração do conceito 7 em duas grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas, em detrimento de áreas com outras referências, muitas vezes, em sentido diverso ao paradigma de avaliação instituído. Afirmam que o quesito que realmente passou a fazer o diferencial no contexto da avaliação foi o da produção bibliográfica e o da qualidade dos veículos de divulgação; além disso, os docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo, assim, a manutenção desses conceitos e o financiamento, porém “[...] formam

menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento.” (HORTA E MORAES, 2005, p. 6). Por sua vez, os docentes dos programas com baixo conceito buscam, a todo custo, que seus alunos se titulem rapidamente, para que os programas não percam as bolsas fornecidas. Concentrando-se nesta tarefa, publicam menos, seus programas mantêm os baixos conceitos, tornando-se menos competitivos no momento de disputar financiamento. Com isso, a seu ver, cria-se um perverso círculo vicioso.

Na perspectiva de destacar a passagem da lógica de formação de professores para a de pesquisadores, da mesma forma, Machado (2006) enfatiza o *produtivismo* e a noção de mercadoria que penetram na produção intelectual, além de ressaltar a situação de hierarquização entre pesquisadores (os mais velhos e os mais novos, os de maior e os de menor *status*) e de despolitização que se instala em *troca* da valorização dos chamados padrões de qualidade, de competência e de quantificação. Faz referência, ainda, à *overdose* de edições novas no meio acadêmico:

O que vivemos hoje na pós-graduação com relação aos escritos publicados é que a sua finalidade se esgota no cumprimento da obrigatoriedade de ter escrito, publicado e preenchido os devidos formulários (Lattes e APCN). Os escritos valem enquanto *valor de troca*: publiquei em editora conceituada? Publiquei em periódico bem classificado no sistema Qualis? Passou a ter um vale trocável por uma boa nota para o PPG, bolsas, créditos, financiamento! O valor de uso dessa publicação não tem estado em jogo nesta lógica [...] Os leitores válidos, na lógica em vigor, são apenas aqueles que têm o poder de julgar se o escrito pode ou não circular publicamente. (MACHADO, 2006, não paginado, grifos da autora).

A seu ver, porque os docentes são transformados em refém da necessidade de publicações, a formação intelectual e humana, o tempo para reflexões aprofundadas, o diálogo, etc., esvaem-se em troca de um ritual obrigatório e estéril, em troca de um certificado, do próximo congresso, do próximo periódico, do próximo trabalho. No mesmo sentido, Kuenzer e Moraes (2005) criticam o *surto produtivista* que se instaura e a quantidade instituída como meta, pois o que vale é publicar, sem importar “[...] qual a versão requeitada de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo.” Tal lógica, afirmam, acaba implicando na banalização das formas legítimas de produção do conhecimento.

Finalmente, na década de 2000, as características marcantes da pós-graduação têm sido a expansão dos programas em todas as áreas do conhecimento e a criação de diferentes modalidades, como mestrado profissionalizante, mestrado interinstitucional e pós-graduação a distancia e fora da sede (SEVERINO, 2006).

Na abordagem do PNPG 2005-2010, de início, despontam os dezenove anos de intervalo em relação à edição anterior. Segundo Ramos (2006), neste ínterim, várias redações preliminares foram elaboradas, todas com circulação restrita aos membros da diretoria da Capes. Mesmo quando ainda não concretizado na forma de documento, certos aspectos que subsidiaram as discussões foram implantados pela Capes, como “[...] a expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação [...]” (ibid., p. 179). Além disso, em 1991, houve redução no prazo de conclusão do doutorado (de 5 para 4 anos) e do mestrado (de 3 anos e meio pra 2 anos e meio), revisto, em 1999 (para 2 anos) (SIQUEIRA, 2006).

No período correspondente ao *vazio* da edição do documento (entre 1990 e 2004), é bom lembrar que, no país, acontecimentos díspares estiveram em pauta, como a Constituição de 1988 (e a sua revisão gradativa pelas reformas neoliberais). Seria possível dizer que o adiamento da publicação do Plano explicou-se pela transição entre a chamada Constituição Cidadã e as reformas que traziam uma nova lógica?

Acerca do processo de efetiva produção do atual Plano, Severino (2006) menciona o centralismo decisório nele presente:

Este foi elaborado por uma comissão de dez especialistas, sendo cinco integrantes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das IES Brasileiras (Foprop), um da Finep, um da comunidade acadêmica e um da Associação Nacional dos Pós-graduandos. É interessante notar que não há nenhum representante dos programas de Pós-graduação. Igualmente, quando se conferem os textos de apoio listados no final do Plano, há referências a documentos produzidos pelo Foprop e pelo CTC e há contribuições institucionais e individuais, sem que, no entanto, sejam identificadas as instituições e as pessoas contribuintes. A observação visa apenas destacar a ausência de sinais de participação efetiva da comunidade pós-graduada do País nesse processo. (SEVERINO, 2006, p. 55).

É um aspecto que desperta atenção porque, em torno da pós-graduação, existe uma reverência à *consulta pelos pares*, simbolizando a existência de um processo decisório democrático. Conforme propaga a Capes, referindo-se à escolha dos representantes de área: “A atuação da Capes baseia-se na intensa participação de consultores acadêmicos, escolhidos dentre profissionais com comprovada competência em pesquisa e ensino de Pós-graduação.”³ Na definição do PNPG, a “ausência de sinais de efetiva participação”, conforme Severino (2006), pelo menos, suscita reflexão sobre a questão da participação.

O PNPG 2005-2010, logo de início, anuncia:

Cabe à Pós-Graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar

nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. (BRASIL, 2004, p.7).

Recuperando aspectos históricos, o documento sustenta que “[...] dos anos sessenta até o início da década de noventa, não parecia haver dúvidas sobre o lugar do mestrado e do doutorado na formação de pós-graduandos, especialmente voltados para a área acadêmica” (BRASIL, 2004, p. 39); no entanto, prossegue, com o passar do tempo, foram sendo identificados desafios, como: “[...] flexibilização do modelo pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento.” (p. 40).

A par disso, pondera sobre “[...] a necessidade da formação estratégica de estruturas específicas visando à criação de *novos paradigmas* para a evolução do sistema de pós-graduação [...]” (ibid., p. 43, grifos meus). Nesta linha, propõe quatro vertentes para nortear a expansão do sistema de pós-graduação: a) a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior; b) a qualificação dos professores da educação básica; c) a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; d) a formação de pesquisadores para empresas públicas e privadas (p. 45).

Necessário destacar que, concomitante ao diagnóstico da pós-graduação e às propostas apresentadas, o documento, freqüentemente, traz, como argumentação, o enlace entre esse nível de formação e um projeto de desenvolvimento para o país, como se pode ilustrar no trecho:

As atividades de pesquisa científica, tecnológica e inovação são hoje componentes fundamentais de uma presença atuante e autônoma, como nação, e da agregação de valor a produtos e processos, com reflexos diretos nas possibilidades de *inserção competitiva no mercado mundial*. O desenvolvimento científico e tecnológico tornou-se, com isso, um fator determinante na geração de renda e na promoção de bem-estar social. (BRASIL, 2004, p. 46, grifos meus).

Em relação à avaliação no sistema de pós-graduação, o Plano informa que são exigidos indicadores, segundo a seguinte referência:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à *produtividade* dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que

compõem a pós-graduação. Os índices devem refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo. (BRASIL, 2004, p. 58-59, grifo meu).

Acerca dos critérios de avaliação, sugere: a) promover um sistema de certificação e referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; b) promover a periodicidade das avaliações, assim como um sistema de aquisição de dados nos moldes da avaliação de programas; c) avaliar a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição ao conhecimento novo (índice de citação); d) avaliar a produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social, através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que possam dar uma vantagem competitiva ao país; e) incentivar a inovação através da criação de novos indicadores, que estimem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado; f) atribuir maior peso aos processos inovadores, que possam refletir em maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade; a avaliação de cada área sendo expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional; g) fortalecer as atuais atribuições dos órgãos superiores da Capes; h) identificar, por meio do processo de avaliação, as questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional; g) diversificar o sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação; h) e, finalmente, introduzir processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado (BRASIL, 2004, p. 59-60).

Quanto ao financiamento e à sustentação da pós-graduação, o atual PNPG remete à Constituição Federal e afirma que: “O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia e concederá aos que dele se ocupem meios e condições especiais de trabalho.” Expressa também que: “[...] fica claro que o Estado tem um papel preponderante no financiamento da pós-graduação [...]”, de onde se pode entender que, sendo preponderante, não é exclusivo.

Ao lado dessas abordagens, não menos importante é refletir sobre a tônica dada aos objetivos da pós-graduação no citado documento.

Existe uma idéia que percorre o Plano e que parece dar a ele uma costura geral: a de que a produção da ciência, tecnologia e inovação constitui uma alavanca para o crescimento econômico do país. Sendo a produção feita, sobretudo, em universidades, o docente dessas

instituições torna-se o protagonista-chave para o cumprimento do referido objetivo. Tal insígnia poderia ser considerada um avanço por promover a independência do país, historicamente submetido e explorado por potências externas. No entanto, o problema, como afirma Severino (2006, p. 66), é o que está *além* do discurso, uma vez que:

[...] o país vem atrelando sua macropolítica às consígnias internacionais do neoliberalismo, comandado pelas determinações de organismos que controlam a economia mundial, sob o inquestionado modelo do atual processo de globalização. Fica difícil distinguir, na política de pós-graduação, o que é, de fato, investimento no sentido de equipar a comunidade nacional para um exercício, ainda que futuro, de sua autonomia, daquilo que é um puro endosso da política neoliberal. (SEVERINO, 2006, p. 66).

Visto que a produção econômica articula-se à produção da ciência e tecnologia desenvolvida nas universidades, são atribuídos ao docente específicos papéis e atividades, o que, por efeito, resulta na valorização do *pesquisador de inventos*, o que fica acentuado nas áreas propícias ao desenvolvimento da pesquisa de resultados, capaz de gerar inovações. Diante disso, surgem paradoxos: ao mesmo tempo em que a LDB de 1996 (art. 66) aponta a pós-graduação como *locus* da formação de professores da educação superior, impulsiona-se a formação de pesquisadores em sentido estrito e pragmático, o que pode criar uma lacuna para o desenvolvimento do campo pedagógico.

Concorre também para o desprestígio do campo pedagógico (ou de formação numa perspectiva mais abrangente) a idéia presente no PNPG de que é preciso diversificar a pós-graduação. Em outras palavras, o sistema é chamado a se dedicar aos cursos rápidos e de teor instrumental, valendo-se do mestrado profissional⁴ e da realização a distancia⁵. Sobre estas iniciativas, Siqueira (2006, p. 111) questiona: “onde fica a pesquisa?” Parece-lhe que se estimula ao nível da pós-graduação “[...] uma formação utilitária e imediatista, que caminha em direção oposta a uma perspectiva de desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo.” (p. 111).

A respeito das expectativas para o sistema de avaliação da pós-graduação, o Plano é claro quanto aos aspectos fundamentais considerados: excelência e impacto dos resultados, produção do conhecimento novo (materializado em inovação, em produto) e *produtividade* do professor, conforme termo usado no documento. Preocupa a ênfase que recai sobre a questão mercadológica, posta no interior das instituições de educação por meio da própria legislação⁶. De certo que essas instituições são penetradas pelo modo de produção capitalista, que é, afinal, o contexto macro de inserção; contudo, talvez se pudesse admitir, nas públicas, uma aura de proteção diante das questões do mercado, o que, na atualidade, parece sofrer um

processo de desconstrução.

É possível, também, supor que a ênfase atribuída a resultados palpáveis e mensuráveis, presente no Plano, implicaria, no que assim não se enquadrar, em ameaça de ser descartado, desprezado, menosprezado, pondo em risco o processo educacional por afetar o tempo de maturação da formação e a produção do conhecimento crítico e humanístico. E o risco não atinge apenas as áreas humanas, mas também as chamadas aplicadas, que, da mesma forma, requerem o questionamento do produto que é gerado (para que serve? para quem se destina? que conseqüências sociais estão envolvidas?).

O conjunto de análises que se faz, no entanto, precisam ser consideradas no contexto da sua aplicação, no território onde atuam os personagens que dão (ou não) sustentação ao discurso proposto no documento. Conforme Shiroma et al. (2005, p. 430), trata-se de problematizar como determinada racionalidade presente nas reformas articula-se “[...] com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.” Da mesma forma, é pertinente atentar às considerações que fazem acerca de que a análise de documentos não se esgota neles, mas pressupõe a exploração das contradições internas à sua formulação, “[...] posto que evidenciam vozes discordantes, em disputa [...]” (p. 431), abrigando intenções políticas contraditórias, que não comportam uma única e harmoniosa leitura. Além do que, lembram as autoras, os “[...] textos políticos não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação.” (p. 433).

Sob essa inspiração, *como os docentes analisam o modelo de avaliação dos programas?*
- questão que evidenciou divergências de posicionamento.

A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO SOB A ÓTICA DOS DOCENTES

As entrevistas realizadas com docentes da pós-graduação, aqui apresentadas, trataram de aspectos da avaliação de programas, segundo os dois pontos a seguir pontuados.

a) *As características da avaliação e as contradições presentes:*

De início, os docentes manifestaram, por consenso, a positividade da avaliação, como aqui se ilustra:

A avaliação é algo inevitável. É ali que são eleitas prioridades. Acho positiva a pressão que recebemos, ela nos impulsiona.

O problema, quando identificado, estaria no modelo de avaliação em vigor:

Não estou discutindo a validade da avaliação. O que tenho discutido, em relação à pós-graduação, é a pressão de produzir, produzir e produzir.

Junto ao reconhecimento da validade da avaliação e dos problemas implicados no modelo em pauta, outras manifestações sucederam-se. Perpassando todas elas, uma mensagem salientou-se, cujo significado soava: torna-se vã a crítica, na medida em que *é preciso* referendar *esta* avaliação, aceitá-la e adaptar-se, porque *não tem como ser diferente*. Nesse paradoxo, apareceu certo fatalismo, um sentir-se impotente, num beco sem saída. Foi possível observar que a expressão “faz parte” repetia-se nos depoimentos. Manifestou-se também a tendência de trazer para si a responsabilidade pela condição de trabalho.

Precarização, levar trabalho pra casa... isto talvez seja por conta do ritmo pessoal do trabalho de cada professor. O pesquisador, de um modo geral, desenvolve suas atividades dentro de um contexto normal. Se ele se organiza, ele acaba podendo cumprir com serenidade as atividades docentes. Se você tem um número x de atividades a cumprir e se te convidam pra participar de vinte bancas e você aceita as vinte bancas, você tem que arcar com isso. Então, é claro que, no final de semana, este docente vai ter arcar com o trabalho.

A intensificação do trabalho é uma resposta às cobranças da avaliação, sim. Mas acho que tem que funcionar assim. Se existirem normas mais tranqüilas, você se acomoda. Nós precisamos dessa cobrança rigorosa. Você precisa publicar dois trabalhos qualificados por ano e, pra isso, você precisa enviar muitos trabalhos durante o ano para veículos diversos, para ter o resultado favorável da publicação. As revistas demoram a responder, e, às vezes, a resposta pode não ser favorável. Então, você tem que estar ligado o tempo todo, não pode relaxar.

Em jogo, portanto, evidenciava-se a necessidade de adaptar-se a um modelo que foi, na maioria dos relatos, criticado. No intuito de melhor discutir esse paradoxo, as entrevistas prestadas por dois docentes ofereceram fecundo material, o que adiante é reproduzido. Tais docentes trataram da lógica embutida na avaliação, especificamente, se expressaria a continuidade do que existiu desde o começo da pós-graduação ou, se, por outro lado, estaria em curso uma mudança de rota.

O primeiro professor entendia que na trajetória da pós-graduação o seu fundamento não mudou, simplesmente, se aperfeiçoou.

Acho que não há uma mudança de paradigma, acho que há um desenvolvimento. Acho que o paradigma que a pós-graduação assume, hoje, tem linhas gerais ligadas à sua fundação, em que o fundamento não muda. O fundamento é o mesmo, o que há é a sofisticação do modelo. Ocorre que houve uma expansão na pós-graduação e o modelo de avaliação freiou esta expansão, em cima de critérios históricos que apenas se intensificam, para dar resposta a um universo maior. Não houve mudança de paradigma. A valorização da produção sempre existiu. A questão é que isso não aparecia

de forma tão relevante, porque a pós-graduação era incipiente. Na medida em que ela se amplia, isso passa a ser relevante porque você passa a ter que formar o pessoal, dando conta da expansão. A pós-graduação tem um fundamento que começa em 1965 e que vai se aperfeiçoando, mas num espírito do que já estava lá em 1965. [...] Eu acho que não se pode falar de precarização do trabalho docente; o que acho que tem acontecido é que o professor precisou se afastar de um modelo mais tradicional, focado no ensino e começou a atuar dentro de um modelo no qual não tinha uma cultura acadêmica. Então, acaba tendo uma espécie de estranhamento em relação às exigências do trabalho. Em função disso, foram se criando alguns mitos, o do produtivismo é um deles.

No contraponto, o segundo professor entendia que, da origem da pós-graduação, certos elementos permaneceram; contudo, outros surgiram no percurso e denotam mudança de rumo, criando uma “nova cultura acadêmica”.

O Brasil mudou muito desde o começo da pós-graduação. As pessoas levavam anos para concluir sua titulação, tivemos uma revolução no processo de produzir. O que nós vivemos é muito novo! Isso dá um choque. Então, nessa transformação, há, hoje, excessos. Antes, aquilo que você ficava aperfeiçoando durante dez anos, hoje é obrigado a colocar a público imediatamente. Acontecia também que muitos professores não tinham coragem de apresentar a sua produção, ele produzia para si e nunca divulgava; este modelo caiu. Hoje quem está envolvido com a pós-graduação é obrigado a produzir, a criar, a publicar os seus resultados. Quer dizer, acaba-se aperfeiçoando o que era um aspecto negativo, mas caindo numa situação em que você coloca a público o seu trabalho com um mínimo de revisões.

Essa discussão *a dois*, proporcionada pelas referidas entrevistas, levaram à pesquisa mais detida da recente história da avaliação da pós-graduação.

Verificando o documento originário da pós-graduação - Parecer CFE nº 977 de 1965 (Parecer Newton Sucupira) – claramente, percebe-se a exaltação a esse nível, situado como o *lugar da pesquisa*, em oposição à graduação.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigidos pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, *impossível de adquirir no âmbito da graduação*. (PARECER CFE nº 977, 1965 apud SILVA, 2008, grifos meus).

As mudanças operadas nas diretrizes da avaliação dos programas constituem um meio de identificar o percurso da pós-graduação. Conforme já pontuado, o sistema de avaliação iniciou em 1976-1977. Ao consultar parte da bibliografia da área de Educação, identifica-se que, da sua origem até o final dos anos de 1980, a preocupação central era criar, consolidar e expandir os cursos de pós-graduação, não sendo o foco principal desenvolver a pesquisa, que se realizava, sobretudo, por meio da produção dos discentes. A ênfase era na formação, a qual concentrava grande parte do tempo do curso. O prazo para realizar o mestrado era de quatro

anos, o que oferecia condições para produzir dissertações densas e fundamentadas. Não havia uma preocupação explícita da Capes em relação à avaliação da pesquisa, e, sim, muito mais, com o incremento da formação. Outro aspecto ressaltado na bibliografia foi o de que a Capes gerava solidariedade entre os programas, visto que as visitas de consultores (um dos componentes da avaliação) permitiam o acompanhamento da dinâmica própria de cada programa, de forma muito estreita, acabando por criar laços vitais. Além disso, os programas em consolidação não recebiam nota na avaliação, eram chamados *programas em desenvolvimento*, o que não lhes impedia de receber verbas, bolsas e consultoria, para melhorar seu desempenho. Muitas dessas situações perduraram até meados da década de 1990, quando as mudanças realizadas na avaliação provocaram um alvoroço em muitas áreas, entre estas, de forma contundente, na Educação. Pesquisa e formação, que eram indissociáveis, fragmentaram-se, ou seja, o que era *formação com pesquisa* mudou para *formação para a pesquisa*. O tempo de realização do mestrado diminuiu, adquirindo um caráter de iniciação, o que resultou numa profusão de estudos exploratórios/ preparatórios. O foco passou a ser o doutorado e a produção da pesquisa. A avaliação foi vinculada ao financiamento, acirrando a competitividade agressiva entre os programas, até porque o processo não foi seguido da ampliação do orçamento das agências. Outro aspecto alvo da mudança refere-se aos representantes de áreas. Antes, os mesmos eram ouvidos em relação aos procedimentos de avaliação, numa relação direta com a Capes, inclusive considerando que integravam o Comitê Técnico-Científico (CTC). Depois, a Capes assumiu uma postura mais diretiva, o processo burocratizou-se e a comunicação do representante com seus pares foi sendo esvaziada. Atualmente, o CTC é formado por membros da Capes e por representantes das grandes áreas, que são nomeados pelo presidente da Capes. Finalmente, foi notório que as condições de trabalho mudaram, submetendo os docentes à intensificação e à extensão da jornada, visto que as exigências da avaliação cresceram, ressaltando o aspecto quantitativo da produção docente (SOUSA e BIANCHETTI, 2007)⁷.

Pelo exposto, os sinais são de que a avaliação dos programas passou por substanciais mudanças, que indicam novos pressupostos desde meados dos anos 1990, o que a maioria dos professores demonstrou não conhecer.

Voltando às entrevistas, tendo como fundo tal resgate histórico, a positividade da avaliação, então expressa pelos docentes, veio seguida por contradições, como: se “a avaliação é boa e necessária”, e se “há algum mal-estar”, então, “é algo para o docente resolver”. Esse descompasso levou à discussão do campo de decisões na pós-graduação.

b) *As decisões: o lugar do docente, o lugar da Capes*

Junto aos docentes, foi problematizado: quem dá a *última palavra*, em relação ao processo de decisão daquilo que afeta o programa? O resultado revelou, mais uma vez, controvérsias, ou seja, em várias ocasiões, o seu posicionamento não expressava uma resposta cabal, clara, numa única direção. Por exemplo, foi dito que a Capes tem o poder da decisão final, mas o docente decide se aceita ou não esta decisão; foi dito que a Capes decide, inexoravelmente, mas o colegiado, sobre isto, discute e resolve. Elementos, aparentemente controversos, que refletem a complexa questão.

De início, os depoimentos que expressaram a força implacável da Capes assim podem ser resumidos:

A avaliação da Capes condiciona o tipo de atividade que fazemos completamente! Não há qualquer possibilidade de você não responder aos padrões impostos pela Capes. É um ponto em que a gente tem que marchar segundo os padrões estabelecidos.

Quem primeiro norteia é a Capes. Se você quiser trabalhar fora das suas diretrizes, pode fechar o programa. Não tem como trabalhar sem pensar na Capes. Por último, o poder de decisão é do docente, com seu trabalho individual. É algo que vem de cima pra baixo, portanto.

No relato que segue, o professor refere-se a uma tentativa de reagir aos determinantes da avaliação vindos da Capes, mas, ao final, entende que “não há como lutar contra”.

Quem dá sempre o norte é Capes, e todos vão seguindo atrás desse caminho. Nós até tentamos, em certa época, aqui, criar um caminho próprio de desenvolvimento; não deu certo, porque não há como lutar contra, pelo menos de forma externa a ela. Nesse sentido, penso que a Capes, inclusive fere a autonomia universitária, porque a gente não tem autonomia de política de pós-graduação. A universidade pode até criar a pós-graduação, mas, uma vez criada, tem que seguir as normas da Capes, não há como fugir disso. (grifos meus).

O depoimento seguinte chamou a atenção para uma questão importante: a cadeia de elos que cerca o poder instituído, no qual “o coordenador representa a Capes dentro do Programa”.

Ou você se enquadra, ou você sai. Ninguém quer perder o conceito, então, os professores que não se enquadram, caem fora. Às vezes, trata-se de um amigo, mas não tem outro jeito. Esta é uma responsabilidade que eu assumi quando peguei a coordenação. Preciso manter o conceito que foi conquistado, então, eu vou realmente cobrar dos professores a produção. Chega a ser uma cadeia com elos, em que o coordenador representa a Capes dentro do programa. E não é apenas o professor que tem que se enquadrar nas normas, os bolsistas também - todos acompanhados pelo coordenador.

O exercício da coordenação acaba sendo uma forma de comprometer o professor em relação às políticas públicas, quebrando uma possível resistência frente a elas. O professor,

então, tende a canalizar esforços para envolver os colegas nos desafios que o programa enfrenta, ou para fazer com que as coisas funcionem a contento. Mas essa posição submissa aparece mesclada, matizada pela vivência complexa num programa de pós-graduação. O docente também reconhece ser um elemento participativo no processo, no qual a presença do colegiado alimenta a sensação de integração ativa. Outro aspecto que permite a sensação de autonomia e de participação do docente é a escolha da matriz teórica e dos objetivos do seu trabalho.

Nisso, o docente parece não atentar que a maioria das pesquisas que pleiteia financiamento submete-se às temáticas de interesses postas pelas agências de fomento. Da mesma forma, para produzir pesquisa, a temática escolhida pelo docente precisa estar de acordo com as linhas do programa de pós-graduação, processo referendado pelas instâncias da Capes, seja na criação do Programa ou no processo de avaliação do mesmo. Assim, não se trata de algo tão autônomo ou de foro pessoal, como parece à primeira vista. É, pois, nesse “claro-escuro” (conforme expressa Kosik) que o docente se move, discursa, realiza suas atividades, desenvolve seus objetivos de trabalho.

CONCLUSÃO

A consolidação da avaliação da Capes, em parte, pode ser explicada por sua centralidade, visto que funciona por meio de uma ficha única, composta por quesitos e itens pré-definidos, independente da diversidade e complexidade das áreas envolvidas; com isso, padronizando procedimentos e resultados, tende a minimizar as singularidades e a autonomia para realizar projetos próprios. Há um modelo *vindo de cima* que deve ser acolhido por todos, sob pena de exclusão do sistema (por parte do programa, do professor). Mas isso é atravessado por múltiplas contradições. Trata-se de um modelo divulgado como de consenso e democrático, amparado pelo envolvimento dos pares nas instâncias decisórias; porém, atentando às especificidades da representação, aparecem as contradições. Veja-se que o Conselho Técnico Científico (CTC), órgão responsável pela regulação e controle do sistema de avaliação, é formado, além dos representantes de cada uma das grandes áreas do conhecimento, por membros da Capes, como: o Presidente, o Diretor de Relações Internacionais, o Diretor de Avaliação e o Diretor de Programas. Os representantes de área, por sua vez, são escolhidos entre os integrantes das listas tríplices de indicados pelo Conselho Superior da Capes, definidas a partir da relação de nomes propostos pelos programas de pós-graduação e associações científicas, resultante de consulta para esse fim realizada pela Capes.

Há, pois, no processo, indicação de um esvaziamento do poder docente, visto que a relação entre docentes e representantes é mediada pelas instâncias, pela burocracia e pelo poder central. Nesse sentido, citando Verhine (2008, p. 174), ex-representante da área de Educação, o CTC “tem reduzido o poder relativo das comissões de área, freqüentemente alterando os conceitos recomendados por elas”.

Por sua vez, as mudanças no vetor da avaliação, em meados dos anos 1990, favoreceram a produção de um novo modelo de Pós-Graduação: de *formação com pesquisa para formação para a pesquisa*, de *formação de professores para formação de pesquisadores*. Na lógica de avaliação em pauta, portanto, o pesquisador passou a ser a referência. Trata-se, porém, de determinada idéia de pesquisa, a que tem sentido de inovação, a que tem potencial de mercado. A transformação do conhecimento em insumo, ou seja, em produto de valor potencialmente econômico, tem implicações epistemológicas para a própria ciência, que passa a ser vista também como mercadoria. Dessa forma, ela tende a declinar da sua função como atividade interessada na interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais para se tornar uma atividade de caráter utilitário, fomentada e controlada por interesses econômicos. A tendência que se cria, pois, é de desprestígio do pedagógico e da idéia da pesquisa como princípio educativo, o que acaba criando dilemas para o professor, visto que o ensino (que o identifica nessa profissão e seria a sua função original) não *vale* proporcionalmente ao esforço e à complexidade que envolve. Nessa esteira, a identidade do professor universitário, que nunca foi algo claro, sofre abalo, inclinando o seu trabalho à fragmentação acentuada.

Finalmente, cabe considerar que o modelo de avaliação da pós-graduação, por suas características assentadas na quantificação e na competição, reproduz a lógica subjacente à sociedade capitalista. Por causa disso, pode-se falar de um modelo assimilável, aceitável socialmente, dado que não se choca com o que rege universalmente as relações. Ou seja, *as coisas em geral funcionam assim*. Também não se pode perder de vista que a aceitação do modelo sustenta-se na premiação e na punição, sendo as regras impostas de forma implacável, em nome da respeitabilidade e da coerência do sistema. Esse quadro, pois, inclina ao conformismo, observado nas entrevistas; não obstante, é no enfrentamento *dessa* realidade que tende a brotar a consciência, significando o esforço da descoberta para orientar o indivíduo à transformação criativa e com sentido de humanização.

NOTAS

1 A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, sendo a tese denominada: “Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão”. A mesma analisa os

condicionamentos provocados pelas políticas da educação superior, em especial a de avaliação dos programas de pós-graduação. Foram entrevistados dez docentes permanentes de programas de pós-graduação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), das áreas de Educação, Ecologia e Meio Ambiente e Ciências Agrárias.

2 Segundo o ex-Reitor do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Marco Antonio Cecchini, o primeiro curso de mestrado nos moldes *stricto sensu*, de inspiração norte-americana (com degraus sucessivos - mestrado e doutorado- e exigindo curso de disciplinas e defesa de tese), foi em 1961, oferecido pelo ITA (CECCHINE, 2002).

3 Disponível no portal da Capes: <<http://www.capes.gov.br>>, em consulta feita em 06/07/2008.

4 O mestrado profissional foi introduzido pela Portaria 080/1998, direcionando-se ao público sem interesse na dedicação à pesquisa ou à educação superior, contendo uma orientação aplicada, prática. A titulação dos professores não precisava ser avançada, valendo a experiência na área; o aluno não precisava defender uma dissertação; e o financiamento não teria cobertura estatal (VERHINE, 2006). No PNPg 2005-2010, o estímulo a esses cursos aparece, por exemplo, na colocação de um dos objetivos da pós-graduação: “[...] a formação de quadros para mercados não acadêmicos.” (BRASIL, 2004, p. 59-60).

5 No PNPg 2005-2010, a educação a distância é apontada como meio importante para combater a “[...] qualificação deficitária do corpo docente da educação básica.” (BRASIL, 2004, p. 60).

6 Para ilustrar, o referido Plano considera que “A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma inserção maior do Programa na sociedade.” (BRASIL, 2004, p. 64).

7 As informações e análises presentes neste parágrafo basearam-se, principalmente, em Sousa e Bianchetti (2007). Os autores fazem extensas referências aos participantes do movimento que, nas décadas de 1990 e de 2000, acompanharam, analisaram e produziram a crítica aos novos parâmetros de avaliação da Capes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)*. Brasília, DF, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.

CECHINE, M. A. G. Professor afirma: primeiro curso de Pós-Graduação no Brasil não foi oferecido pelo COPPE. *Jornal da Ciência*. São Paulo, 12 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

KOSIK, C. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A.; MORAES, M. C. M. Pós-Graduação no Brasil: inflexões e perspectivas, um breve histórico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, nº 93, p. 1341-1362, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

MACHADO A. M. N. Produtividade na Pós-Graduação brasileira? Rumos, limites e engodos na busca de garantir a qualidade. In: ANPEd SUL, VI, 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 7-8 jun. 2006.

MARTINS, C. B. O papel da Capes na formação do sistema nacional de Pós-Graduação. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos*. Brasília - DF, 2002, p. 294-311. RAMOS, M. G. Institucionalização da pesquisa (verbete); IV Plano Nacional de Pós-Graduação (verbete). In: MOROSINI, M. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: INEP/RIES, v.2, 2006, p. 179, p. 216.

SEVERINO, J. A. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-Graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. et al. *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006, p. 51-72.

SIQUEIRA, A. C. O Plano Nacional de Pós-Graduação e a reforma da educação superior do governo Lula. In: _____; NEVES, L. M. W. *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

SHIROMA, E. O. et al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427-446, jul./ dez. 2005.

SILVA, L. D. *História do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (1987-2007)*. Cuiabá: UFMT, 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-Graduação e pesquisa e educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, nº 36, p. 389-409, set./ dez 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 23 jul. 2008.

VERHINE, R. As recentes políticas da CAPES e suas implicações para a área de educação. In: MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (orgs.). *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste* - ANPEd. Cuiabá: UFMT, 2006, p. 23-34.
