

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO CAPES: ANÁLISE DO COTIDIANO DE UM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANE BACKES WELTER

SÃO LEOPOLDO

2007

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO CAPES: ANÁLISE DO COTIDIANO DE
UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

CRISTIANE BACKES WELTER

**Dissertação de Mestrado no Programa
de Pós-Graduação em Educação.**

São Leopoldo

2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

W464a Welter, Cristiane Backes
Avaliação CAPES : análise do cotidiano de um programa de
pós-graduação em educação / por Cristiane Backes Welter. - 2007.
189 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti, Ciências
Humanas”.

1. Ensino superior – Pós-graduação – Avaliação. 2. Política
educacional. 3. CAPES – Avaliação. I. Título.

CDU 378.245

Catlogação na Publicação:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AVALIAÇÃO CAPES: ANÁLISE DO COTIDIANO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE BACKES WELTER

Dissertação de Mestrado aprovada pela Banca Examinadora, constituída por:

**Profa. Dra. Berenice Corsetti
Presidente e Orientadora/UNISINOS**

**Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle
UNISINOS**

**Prof. Dr. Ricardo Rossato
UNIFRA**

São Leopoldo, 30 de julho de 2007

Quando eu for, um dia desses,
poeira ou folha levada
no vento da madrugada,
serei um pouco do nada,
invisível, delicioso,
que faz com que o teu ar
pareça mais um olhar,
suave mistério amoroso...”
(Mário Quintana)

Dedico este trabalho a uma pequenina que chegou e já partiu, mas neste breve tempo de convívio em nossa família nos ensinou o que é perseverar, lutar, sorrir e, principalmente, viver. Querida Bea, você continua presente na vida de cada um de nós e a dinda tem o seu exemplo de vida como um grande ensinamento divino. Amaremos você eternamente!

AGRADECIMENTOS

Este é um espaço muito curto para lembrar aqueles que estiveram do meu lado durante essa caminhada iniciada em 2005. Mas, de maneira geral, minha gratidão a todos pelo apoio recebido. Assim, agradeço

a Deus que é o sopro da vida, a força, o sonho e a luz necessária a toda forma e criatura viva neste e em outros planetas;

aos meus pais, Normelio e Rejane, pela luta diária para criar com dignidade e amor meus irmãos e eu. Obrigada por serem o apoio constante e aquela voz em nossas mentes que instiga-nos cada dia a estudar sempre mais; a melhorar nossas atitudes; e a não esquecer de viver e ser feliz;

aos meus irmãos, Carlos e Carla, pela amor e pela força, pela ajuda nos dias em que esqueci os livros da biblioteca, pelas vezes que reclamaram das minhas ausências, enfim, pela maneira só nossa de estar sempre aprendendo algo novo e tentando acertar juntos;

ao Inácio, pela pessoa especial que é; por ter adiado alguns sonhos seus para que esse meu sonho pudesse se realizar; e pelas muitas vezes que perdoou meu afastamento, minhas distâncias, meu envolvimento com a UNISINOS, meu stress... agradeço o seu amor;

à professora Berenice, pelo apoio incansável ao longo dessa pesquisa, indicando os caminhos e os aportes teóricos, pelos ensinamentos e por ter acalmado minhas angústias e desculpado os meus ataques de egocentrismo;

aos professores do PPGEd/UNISINOS, pela sabedoria, pelas parcerias nos estudos, pela coerência, pelo compartilhamento; também por terem participado como sujeitos dessa pesquisa; e, especialmente, por jamais perderem o carinho e a amizade entre mestres e alunos;

à Profa. Mariasinha Beck Bohn, pela leitura da primeira versão desta dissertação. Agradeço por ter sido essa presença querida, constante e sábia em meu caminhar;

aos membros da Banca de Qualificação, particularmente às professoras Maria Célia Marcondes de Moraes e Flávia Obino Corrêa Werle, pelas importantes sugestões e contribuições oferecidas;

à UNISINOS, pelo apoio recebido da instituição para a realização deste curso de mestrado e, especialmente, à Prof^a. Ione Ghislene Bentz, pela confiança depositada, pelas discussões em torno da definição do problema, enfim, pelos ensinamentos acadêmicos e profissionais;

aos colegas da UAPPG, pelo companheirismo nas horas de dúvida, pelos sorrisos quando eu mais precisei e pelo apoio na realização desse sonho;

às secretárias do PPG em Educação, Loinir e Saionara, pelas pessoas maravilhosas, pelo profissionalismo e pela alegria;

aos também sujeitos, meus colegas do mestrado e do doutorado em educação da UNISINOS, pela participação na pesquisa, pelos conhecimentos e pelas trocas nas salas de aula, nas horas do café, nas idas e vindas à biblioteca.

Obrigada a todos vocês por serem a rocha, a sabedoria, a alegria e o ombro.

RESUMO

A presente dissertação procura compreender as implicações do processo de avaliação da CAPES no cotidiano de um programa de pós-graduação da área de educação. A pesquisa teve seu nascedouro na inquietação de diferentes discursos atuais sobre a validade de uma avaliação nacional e seus reflexos no fazer da pós-graduação brasileira. Mediante os aportes teóricos como Moraes, Horta, Bianchetti, Brandão, Sguissardi, Silva Jr, Gentili, Cunha, Morosini, Martins, Hostins, entre outros, discutimos a relação entre o histórico da Pós-Graduação Brasileira e o processo CAPES de avaliação; as políticas educacionais e a avaliação no Estado Neoliberal; o cotidiano da pós-graduação e as vivências de seus sujeitos sobre a avaliação CAPES. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e com o auxílio da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, realizamos e analisamos as entrevistas e os questionários com os sujeitos envolvidos no programa: coordenação, professores e alunos. Os docentes e a coordenação apontaram as contradições e os tensionamentos vivenciados no seu cotidiano, bem como as inúmeras atividades, ações e reações construídas para dar um novo sentido ao processo de avaliação. A experiência destes sujeitos mostrou que fazer parte da pós-graduação é, constantemente, buscar alternativas de transformação da realidade, ou seja, é a identidade desse Programa que o torna um diferencial de pós-graduação. Mas, apesar de todos os movimentos existentes para dar sentido ao processo de Avaliação da CAPES, ele ainda não é conhecido pelo universo dos alunos do Programa. O discurso dos alunos apontou que a maioria deles desconhece o processo de avaliação da CAPES, com exceção dos bolsistas que são impactados pelos prazos e pelas exigências de publicações ou daqueles poucos alunos que exercem funções representativas, como os representantes nos colegiados. Enfim, a pesquisa aponta a necessidade de socialização do atual processo de avaliação da CAPES com os alunos, bem como a revisão das ações no Programa investigado, no sentido de continuar a ser um diferencial na pós-graduação brasileira.

Palavras-chave: avaliação; pós-graduação; políticas públicas; CAPES; educação.

ABSTRACT

This dissertation aims at understanding the implications of CAPES evaluation process in the day-to-day life in an educational graduate program. This research was done because of some different opinions about the validity of a national evaluation and its reflexes in the creation of Brazilian graduate courses. Based on ideas of some theorists such as Moraes, Horta, Bianchetti, Brandão, Sguissardi, Silva Jr, Gentili, Wedge, Morosini, Martins, Hostins, we discuss the relation between the historical Brazilian graduate courses and CAPES evaluation process; educational policies and the neoliberal State evaluation; and the graduate course day-to-day life and the experiences of its characters concerning CAPES evaluation. This research was developed in the Educational Graduate Program, in the Vale do Rio dos Sinos University, using the “Discurso do Sujeito Coletivo” methodology. We have created a questionnaire and have done interviews with the people involved in the program: coordinators, professors and students. Professors and coordinators have pointed out the contradictions and tensions experienced in their day-to-day work as well as their numerous activities, actions and reactions created in order to provide a new direction to the evaluation process. These people’s experiences have shown that being part of a graduate course usually means searching for alternatives to change the reality, that is, it is the program’s identity that makes it a differential graduate course. However, despite all the existing movements that give meaning to the CAPES evaluation process, it is not yet recognized by the students of the Program. The students have said that most of them are not aware of CAPES evaluation process - with the exception of the scholarship holders who are pressured by deadlines and publication demands, or those few students who have significant functions, such as school representatives. Finally, the research points out the need of socialization of CAPES current evaluation process with students, as well as a review of all actions of the investigated program in the sense of continuing to be a differential in the Brazilian Graduate Course.

Key Words: evaluation; Graduate; public politics; CAPES; education;

LISTA DE ABREVIATURAS

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento

AMGI - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

ANPED - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação

BEX - Bolsas de Doutorado no Exterior

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIOMICRO - Doutorados em Bioinformática e Microeletrônica

BIRD ou Banco Mundial - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BNDE - Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Ec. para América Latina e Caribe

CES – Conselho Superior de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CIADI - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPG - Conselho Nacional de Pós-Graduação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTC - Conselho Técnico Científico da CAPES

DAU - Departamento de Assuntos Universitários

DS - Programa Demanda Social

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FMI - Fundo Monetário Internacional

I PNPG - I Plano Nacional de Pós-Graduação

IFC - Corporação Financeira Internacional

II PND - II Plano Nacional de Desenvolvimento

II PNPG - II Plano Nacional de Pós-Graduação

III PND - III Plano Nacional de Desenvolvimento

III PNPG - III Plano Nacional de Pós-Graduação

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPUSP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

IV PNPG - IV Plano Nacional de Pós-Graduação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira

MBA - Master Business Administration

MEC - Ministério de Educação

ONGs - Organizações Não-Governamentais

OREALC - Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe

PAEP - Programa de Apoio a Eventos no País

PAEX - Programa de Apoio a Eventos no Exterior

PAPED - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância

PBCDT - Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PDEE - Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEEd - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPG - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu

PPGsEdBr - Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil

PQI - Programa de Qualificação Institucional

PROAP - Programa de Apoio à Pós-Graduação

PROCAD - Programa de Cooperação Acadêmica

PRODOC - Programa de Absorção Temporária de Doutores

PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial

PROEX - Programa de Excelência Acadêmica

PROF - Programa de Fomento à Pós-Graduação

PROMEDLAC - Comitê Regional Inter-Governamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe

PROSUP - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particular

PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura

SAN TIAGO DANTAS - Programa San Tiago Dantas de Apoio ao ensino de Relações Internacionais

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

UAPPG - Unidade Acadêmica de Pesquisa & Pós-Graduação da UNISINOS

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USAID - Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional

USP - Universidade de São Paulo

V PNPG - V Plano Nacional de Pós-Graduação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 METODOLOGIA.....	32
1.1 Dialética: Interlocutores Teóricos.....	32
1.2 Encaminhamentos Metodológicos	35
1.3 Discurso do Sujeito Coletivo.....	40
2 O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA VISÃO GERAL	48
2.1 Histórico da Pós-Graduação Brasileira	49
2.2 Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPB	56
2.3 CAPES e sua Relação Intrínseca com a Pós-Graduação.....	75
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO	85
3.1 O Neoliberalismo e o Estado Neoliberal.....	87
3.2 Políticas Educacionais e os Organismos Internacionais: o Papel do Banco Mundial	94
3.3 Avaliação: Reflexão sobre a Teoria	109

4 O OLHAR DOS SUJEITOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISINOS: ANÁLISE DOS DADOS.....	122
4.1 O Olhar do Docente	123
4.2 A Voz da Gestão do Programa	148
4.3 A Escuta ao Discente do Programa	152
4.4 O Espaço da Contradição	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
ANEXOS.....	184

INTRODUÇÃO

Compreender como a pós-graduação ressignifica os seus processos diante da avaliação de um órgão externo foi o objetivo primeiro da pesquisa realizada no período de 2005-2007 e que resultou nesta dissertação de mestrado.

Parece-nos necessário explicitar que não é intenção deste trabalho propor uma reinvenção da avaliação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), mas sim identificar as reorganizações realizadas pelos sujeitos da pós-graduação, em seu envolvimento diário, tendo em vista as demandas do processo de avaliação. Ou seja, procuramos olhar as ações e reações desses sujeitos frente às questões apresentadas pela avaliação CAPES.

Inicialmente, identifico o nascedouro de minha pesquisa, pois considero que a identidade da pesquisadora não pode estar dissociada da identidade da pesquisa que realiza.

Quem sai de Picada Café tem no coração o sentimento de que irá desbravar todo o mundo! Como o próprio nome já diz, Picada é um lugar estreito, mas sair desse pequeno e aconchegante município provoca sensações de que se tem muito a conhecer mundo afora.

Assim, iniciei uma trajetória de descobertas quando, em 1996, saí de Picada Café e iniciei o Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo. Inicialmente, imaginava que passaria a graduação inteira trabalhando em uma empresa, durante o dia, e cursando as disciplinas à noite.

Mas, para meu ser inquieto, tudo isso era pouco. Por isso, quando, durante uma disciplina, a professora aventou a possibilidade de seleção para bolsa de iniciação científica aos interessados em atuar junto a um projeto de pesquisa, saí à procura de informações sobre o que era a tal bolsa e o que era trabalhar como bolsista ou com pesquisa.

Ser bolsista de iniciação científica era um mundo completamente estranho a mim, mas foi se tornando cada vez mais interessante. Pude perceber a importância da pesquisa para a construção e evolução dos conhecimentos da humanidade. Meus conhecimentos sobre a própria universidade foram se modificando, isso porque a professora Flávia Obino Corrêa Werle, pesquisadora com quem eu trabalhava, também era professora da graduação e da pós-graduação lato e estrito senso. Enfim, eu era alguém que conhecia somente meu curso de graduação, a biblioteca e o nome da Universidade. Passei então a entender que existia um universo dentro da universidade.

A atuação junto ao projeto de pesquisa foi um período em que aprofundi conhecimentos sobre as políticas públicas e seus impactos nas ações educativas e essa temática ainda hoje ronda meus interesses de pesquisa. Considero que o Curso de Pedagogia e a atuação como bolsista de iniciação científica foram os nichos acadêmicos deste estudo, pois desde o início da graduação, em 1996, procurei atuar na pesquisa, instigada por professores que já trabalhavam na pós-graduação.

Depois dessa atuação como bolsista de iniciação científica, iniciei minha trajetória profissional que não foi desvinculada do contexto da pesquisa, pois passei a trabalhar como apoio administrativo no programa de pós-graduação em educação. Esse contato direto com o universo da pós-graduação provocou o interesse em concluir a graduação e continuar meus estudos no curso de mestrado em educação. O interesse direto com a temática de pesquisa “avaliação”, com certeza, surge no meu envolvimento com o programa de pós-graduação, pois a avaliação sempre foi uma preocupação constante e isso me deixava instigada a entender porque esse processo era tão complexo.

Aos poucos, fui compreendendo bem mais sobre o Sistema CAPES de avaliação e tive a oportunidade de participar de alguns treinamentos na CAPES (Brasília/DF) e de algumas reuniões de discussão sobre o tema em Florianópolis/SC, Porto Alegre/RS e Curitiba/PR. Nestes momentos tive contato com outras instituições, com outras realidades, com programas em outras áreas de conhecimento, e percebi a amplitude das preocupações, dos envolvimento, das dúvidas... Assim, passei a questionar alguns professores mais próximos sobre porque algumas coisas eram consideradas válidas para a avaliação e outras não. Mas as respostas sempre eram direcionadas para a necessidade de se investigar e pesquisar mais sobre a questão da avaliação.

Minha vida deu algumas guinadas e saí da secretaria do programa de pós-graduação para atuar junto à Unidade Acadêmica de Pesquisa & Pós-Graduação (UAPPG), na UNISINOS, onde é realizado um acompanhamento de todos os programas de pós-graduação da universidade. Este local de trabalho permite um aprofundamento sobre os macro e micro processos que envolvem o cotidiano de quem faz pós-graduação na universidade. É, portanto, fundamental a atuação junto à UAPPG, onde hoje tenho a possibilidade de identificar e ampliar as percepções sobre o Sistema CAPES de Avaliação de programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento.

Nesta circunstância, surgem outras dúvidas sobre os diferentes comportamentos das áreas frente à avaliação CAPES. Essas dúvidas ficavam martelando na minha cabeça e o contato com outros pesquisadores ampliava a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre o Sistema CAPES de avaliação. Assim, decidi investigar a questão e aprofundar meus conhecimentos e encontrei no mestrado em educação esta possibilidade.

O ingresso no curso de mestrado em educação na UNISINOS permitiu que eu investigasse melhor as políticas educacionais e, neste âmbito, aprofundar meus conhecimentos sobre o processo de avaliação da pós-graduação.

Procurei, junto com a orientadora de meus estudos, professora Berenice Corsetti, definir mais claramente a temática, os problemas e os objetivos da investigação que naquele momento estavam postulados.

Mas pesquisar é estar aberto à mudança! E, ao longo desta investigação, percebi que ser pesquisador é um trabalho bastante árduo. Ou seja, nós, pesquisadores novatos, devemos ter clareza, ao iniciar as diferentes etapas da pesquisa, desde o recorte teórico até a investigação empírica, que precisamos estar libertos de quaisquer amarras que nos prendem ao definido, resolvido ou descoberto. Isso porque a pesquisa, no seu caminho, abre novos caminhos, fecha possibilidades, empurra para becos, exige saltos, concede novas portas, surpreende nos buracos, apresenta janelas, e quando imaginamos que estamos chegando ao fim, nos mostra que apenas finalizamos uma fase e que ainda teremos outras fases pela frente. Utilizo uma metáfora para ilustrar a relação entre o pesquisador e a investigação. É como num jogo de vídeo *game*, onde o jogador novato precisa estar disposto a aprender e sempre poderá contar com o auxílio de uma nova “vida” para uma nova jogada. Assim, também acontece com o pesquisador novato que deve estar disposto a percorrer caminhos desconhecidos e poderá contar com auxílio de pesquisadores profissionais.

Seguindo a lógica da metáfora, uma fase importante da pesquisa é a qualificação de seu projeto de pesquisa. Naquele momento, eu propunha investigar as ações desenvolvidas no cotidiano dos programas de pós-graduação em educação pelos coordenadores, docentes e discentes com vistas a atender à avaliação CAPES. O *locus* definido para a pesquisa eram dois programas de pós-graduação em educação, reconhecidos pela CAPES: uma instituição privada e uma instituição pública. Mas eis que essa fase seria vencida com algumas saídas fechadas e com várias portas, alçapões e janelas abertos e que necessitavam ser percorridos.

A banca de qualificação, composta por professoras doutoras na área da educação, indicou a necessidade de revisão do *locus* e dos sujeitos propostos para a pesquisa devido à natureza e ao histórico diferenciados das duas instituições. Ou seja, uma instituição era privada e outra pública; uma com mais de dez anos e outra

com mais de vinte anos de existência; a diversidade e diferença entre os sujeitos envolvidos (alunos e professores das duas instituições), além do cronograma previsto para o término do curso e da pesquisa, foram fatores decisivos para a opção por um redirecionamento na pesquisa a ser desenvolvida.

Nesta nova fase, pareceu complicado abrir mão de alguns dados que já haviam sido coletados nas duas instituições iniciais: questionários de professores e de alunos e entrevistas com coordenadores; mas sempre que perde alguns pontos, o jogador sente que a sorte está virando e ele pode, a qualquer instante, perder os frutos da nova fase, ou até mesmo, uma vida. Mas estar alerta aos conselhos de jogadores veteranos sempre ajuda, por isso a companhia deles, seja nas letras dos livros, seja nas vozes das aulas, seja na escuta das orientações, é a salvaguarda do pesquisador novato.

Desta maneira, guinamos o olhar da pesquisa e procuramos investigar somente o olhar dos discentes sobre o sistema CAPES de avaliação, em programas de pós-graduação em educação de instituições de ensino privadas, localizadas no Rio Grande do Sul.

Tenho a convicção de que a possibilidade de qualificar o meu projeto de pesquisa frente a uma banca de professores renomados foi uma etapa importante do processo de construção desta dissertação. Esclareço que após essa etapa ocorreu o redirecionamento do projeto e a opção pelo segmento dos alunos e pelo *locus* de pesquisa em instituições privadas e isto viria a mudar ao longo da empiria, na coleta dos dados nas instituições investigadas.

As opções dos novos locais para a pesquisa seriam instituições privadas, com programas reconhecidos pela CAPES, com tradição em pós-graduação e localizadas, geograficamente, uma na região metropolitana, uma no interior e, por fim, a UNISINOS, mesmo local onde a pesquisadora realizava o curso de mestrado em educação.

Os contatos com as duas instituições escolhidas para participar da pesquisa (reservo-me o direito de não nomear as instituições, por motivos explicitados no decorrer do texto), seguindo os critérios nomeados acima, foram realizados através de chamadas telefônicas da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, através de conversas telefônicas e pessoais da pesquisadora e através de e-mails devidamente registrados no caderno de campo.

A primeira instituição, localizada no interior, retornou imediatamente, após o contato inicial feito pela coordenação, e solicitou à pesquisadora o envio dos instrumentos da pesquisa para conhecimento do colegiado, bem como para definição da melhor estratégia de contato com os alunos do curso. Porém, os apelos realizados pela pesquisadora não foram retornados e, no último contato telefônico com a instituição, o retorno foi de que haveria uma reunião de colegiado para definir a possibilidade, ou não, da pesquisa. Após esse contato final, não houve mais nenhum retorno dos demais contatos feitos por telefone e por e-mail. Novo momento difícil: seria uma nova fase? Não, pois a encruzilhada apontava para continuar em uma nova direção.

Ao mesmo tempo em que isso acontecia, a pesquisadora tinha bastante trabalho com a instituição da região metropolitana, onde os contatos já haviam sido retornados, bem como a liberação para a aplicação dos questionários com os discentes do curso. A estratégia utilizada para a coleta de dados foi a aplicação de questionários, cujas respostas eram remetidas por escrito, junto aos alunos dos cursos de mestrado e doutorado, bem como uma entrevista com a coordenação. Tudo corria bem até o momento da entrevista com a coordenação. Na data marcada, a coordenação contatou a pesquisadora para informar da sua desistência em participar da pesquisa frente ao tema que estava sendo abordado, bem como a implicação do mesmo frente aos órgãos internos da instituição e aos órgãos externos, como a CAPES.

Bem... é neste game que o jogador perdeu todas as vidas extras disponíveis... pensava ele: “mais fácil seria tirar o Plug In e deixar para outro dia, outro momento”. Vencer

essa fase estava mais difícil do que ele esperava. No raciocínio que se apresenta, pareceu sensato ouvir e pedir a ajuda dos profissionais nesta área.

E foi o que fizemos: optamos por avaliar, junto com a orientadora e professores do curso de mestrado, qual seria o caminho a seguir. Relembramos que, conforme explicitado anteriormente, a opção pela temática de pesquisa surgiu de nossa inquietação, no âmbito acadêmico e profissional. A atuação junto aos programas de pós-graduação proporcionou, ao longo dos anos, um conhecimento sobre o cotidiano da pós-graduação, notadamente regido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cabe esclarecer que a CAPES é uma instituição brasileira, dentro do Ministério de Educação (MEC), que estabelece diretrizes nacionais e regula a avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPGs) de todas as áreas de conhecimento. Conhecedores da importância de estudar o processo de avaliação CAPES, propusemos um novo direcionamento na pesquisa:

- ✓ Compreender quais são as implicações do processo CAPES de avaliação, no cotidiano de um programa de pós-graduação em educação, segundo o olhar da coordenação, professores e alunos da UNISINOS.

Nessa instituição havíamos aplicado, na fase pré-qualificação, questionários com professores e alunos, bem como havíamos realizado uma entrevista com o coordenador do programa. Diante das muitas mudanças que haviam sido vivenciadas, optamos por revisitar os questionários, identificar necessidades de ajustes e montar um roteiro para a realização de entrevistas.

Assim, a pesquisa que resulta na dissertação que ora se apresenta, foi realizada com base no estudo qualitativo feito no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, através de questionários com alunos e professores, entrevistas com professores e entrevistas com a comissão coordenadora.

Desta maneira, obtivemos a visão de três segmentos sobre o problema da pesquisa, além de otimização dos instrumentos que já haviam sido aplicados.

Parece que a metáfora do vídeo game se encerra aqui, mas o jogador, ou melhor, o pesquisador deve sempre ter seus objetivos claros quando se aventura por redes. Desta maneira, o objetivo da pesquisa realizada é olhar para o cotidiano de um programa de pós-graduação em educação e compreender quais as implicações do processo de avaliação da CAPES, bem como entender como o programa se reconstrói nesse cotidiano. Assim, focamos nosso olhar nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar qual é e como ocorre a participação dos docentes, dos discentes e da comissão de coordenação no processo CAPES de avaliação.
- ✓ Compreender a relação entre as exigências (tempo de titulação, produção científica, entre outros) vivenciadas na pós-graduação e os critérios CAPES de avaliação.
- ✓ Analisar os processos realizados no âmbito interno de um PPG para reorganizar as demandas da avaliação CAPES.

Para atingir esses objetivos observamos diferentes nuances, entre elas:

- ✓ o histórico da Pós-Graduação Brasileira – qual a sua interface com o processo CAPES de avaliação?
- ✓ a relação entre avaliação e políticas educacionais – por que precisamos avaliação externa?
- ✓ o cerne da pós-graduação – o que dizem, ouvem e sentem professores, alunos e coordenação sobre a avaliação externa?

Nos capítulos que se seguem, trabalhamos cada um desses temas e apresentamos os elementos que auxiliaram nas considerações sobre o problema proposto.

Antes de tematizar as propostas acima, permito-me ainda fazer uma última relação com a metáfora do vídeo game. Como todo jogador fissurado pelo jogo, também o pesquisador precisa dar muitas justificativas para explicar o porquê de sua pesquisa ou do tema escolhido. Sejam aquelas justificativas para a mãe que insiste para que você termine logo e saia da frente do computador; ou aquelas para os fanáticos por outras áreas, outros tipos de games que não compreendem porque você insiste nesse jogo e porque existe a necessidade de aperfeiçoá-lo.

A primeira justificativa encontra-se no início desta Introdução e refere-se à relação entre o tema escolhido e minha trajetória acadêmica e pessoal.

Já na questão da opção pela temática da avaliação, justifico que ela se deve ao fato de estar sempre acompanhando as discussões na área de educação, onde, há algum tempo, órgãos de representação como Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED) e Fórum dos Coordenadores da área de educação, entre outros, propõem novos formatos para o sistema CAPES de avaliação. Isso está registrado em textos coletivos construídos nestes espaços e divulgados pela própria ANPED no formato de documentos de discussão, como: “Documento básico sobre o modelo de avaliação CAPES” e “Discussão preliminar do Sistema de Avaliação da CAPES”.

Neste ínterim, fez-se necessário, antes de iniciar a pesquisa, fazer uma análise do Estado da Arte para averiguar a validade da investigação proposta. Apresento, portanto, algumas considerações preliminares, que se fizeram necessárias para justificar e situar esta pesquisa.

Os pesquisadores e representantes de área na educação Horta e Moraes apresentaram, em 2005, um artigo sobre o sistema CAPES de avaliação publicado na Revista Brasileira de Educação. Esse estudo traz à tona as discussões sobre o processo avaliativo exercido pela CAPES nos triênios de 1998-2000 e 2001-2003.

Os autores apontam que o modelo implantado pela agência nacional aprofundou as mudanças na concepção e no direcionamento das políticas para esse nível no país. Apesar da aceitação da comunidade científica sobre a finalidade da pós-graduação no Brasil – *locus* privilegiado na produção de conhecimento científico e tecnológico através da pesquisa -, persiste o desconforto com o formato da avaliação. Isso porque, segundo Horta & Moraes (2005), está mantido, no interior da CAPES, mais especificamente no CTC, uma disputa pela manutenção de uma hegemonia de certas áreas, na busca pela continuidade de financiamentos e poder político.

Horta & Moraes (2005) afirmam que são graves as conseqüências dessa postura hegemônica para as áreas que ficam à margem. Alguns elementos contraditórios são trazidos à discussão, como a publicação em veículos considerados “os melhores” e o pouco investimento na qualificação e cuidados com o ensino. Os pesquisadores ainda afirmam que isso é um círculo vicioso,

em que está entrando a pós-graduação brasileira: docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamentalmente o conceito no momento da distribuição de verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamentos (HORTA & MORAES, 2005, p.101).

Enfim, reafirma-se que as especificidades das áreas são desconsideradas e a avaliação está baseada em critérios hegemônicos, ditos como prioritários pela maioria dos membros do CTC. Mas como será que essa hegemonia, ora posta, é vivenciada nos programas de pós-graduação?

Procurando responder a esses questionamentos, retomo pesquisas já realizadas, que apresentam outros elementos para discussão. Outro texto, também de autoria de Moraes, mas agora com a parceria da pesquisadora Kuenzer, publicado pela Revista Educação & Sociedade em 2005, apresenta pontos significativos quanto às mudanças no sistema CAPES de avaliação.

O resgate sobre a história da pós-graduação brasileira permite às autoras concluir que o novo modelo de avaliação proposto trouxe avanços relevantes para a centralidade da pesquisa na pós-graduação, mas existem alguns “aspectos negativos e não resolvidos do novo modelo” (2005, p.1347). São eles: o exagero da avaliação quantitativa e as exigências quanto à produção sem preocupação quanto à qualidade. A ação reguladora da CAPES nos programas é exercida através das exigências quanto ao tempo de titulação, quanto à produção docente de âmbito internacional, quanto à produção discente, entre outros.

E como os atores envolvidos nesse processo de avaliação vivenciam as cobranças intensas sobre os programas no sentido de atingir esses critérios? Procurando responder aos questionamentos, pesquisadores de outras áreas são chamados a dialogar na construção das percepções sobre a realidade da pós-graduação e suas muitas interfaces com a avaliação externa. Não é intenção desta pesquisa investigar outras áreas. Fica aqui o registro de que o interesse é investigar somente a área da educação, mas a interlocução com Fonseca (2001), representante de área da Antropologia na CAPES, é realizada, neste momento, pois apresenta evidências sobre as influências da avaliação CAPES nas atividades de pesquisa e ensino dessa área. A autora discute, em seu artigo “Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo”, publicado em 2001 pela Revista Horizontes Antropológicos, a sua ação como representante de área da Antropologia, mediante um processo de avaliação paradoxal onde o pesquisador é chamado a avaliar os colegas em uma tarefa “como se fosse rotineira” (FONSECA, 2001, p.263).

A conjuntura do processo de avaliação abrigava com tranquilidade as áreas disciplinares dentro da CAPES, e por isso a autora focaliza, na mudança do modelo, rupturas quanto à cooperação e à cordialidade entre os Programas:

Paradoxalmente, o novo sistema que propunha sanar dúvidas, criando clareza e transparência nos critérios de avaliação, engendrou boa dose de insegurança e confusão. Normal, disse a CAPES. Qualquer mudança importante produz esse tipo de efeito. Agora, cabe a cada área desenvolver políticas sensatas para usar esta nova situação no sentido do fortalecimento da área (FONSECA, 2001, p.264).

O trabalho coletivo realizado pela área não diminuiu os impactos nos programas de pós-graduação que foram obrigados a repensar toda a complexidade de seu entorno em seis quesitos: proposta do programa, corpo docente, atividades de formação, linhas de pesquisa, defesas de tese e produção intelectual. Assim, a autora afirma que o processo avaliativo, personificado por uma ficha de avaliação, “refletia uma filosofia e um sistema de classificação que independiam de nossa vontade” (FONSECA, 2001, p.266).

No balanço de prós e contras, a autora resume que alguns conceitos devem ser revistos: tempo, confiança e conjugação de pesquisa e ensino. Isso por que: a) são conceitos-chave para a realização de um processo transparente de avaliação; b) são conceitos-pontuais no que tange à universidade como o cerne da pesquisa; e c) são conceitos-problemas quando derivados de um processo de avaliação instaurado em uma nova cultura – o “ranking” da pós-graduação brasileira.

Ainda procurando trazer elementos para discutir o questionamento anteposto, apresento o debate trazido pela pesquisadora Simões (2004) que ratifica a posição dos demais pesquisadores sobre o modelo de avaliação. A autora afirma que o sistema de avaliação que vigora na CAPES não parece capaz de contemplar a diversidade e a heterogeneidade necessária à prática da educação na academia e fora dela. A autora apresenta uma discussão teórica sobre o papel do Estado neste formato de avaliação externa, e nos pressupostos trazidos podemos comprovar a validade da lógica mercadológica imediata, ignorando o papel social da pós-graduação:

O viés empresarial imposto à avaliação, por sua vez, exerce um impacto imediato em relação às “escolhas” e às prioridades docentes e discentes. Não é por acaso que nos referimos à produção acadêmico-científica dos programas de pós-graduação (significando especialmente a quantidade de trabalhos publicados) e medimos a produtividade docente em número de aulas dadas (SIMÕES, 2004, p.130).

Ainda segundo Simões (2003), a conquista da avaliação externa pelos inter pares é clara, mas deve-se ampliar a percepção das especificidades das instituições no avaliar. O papel dos educadores é repensar e propor novos modelos

de avaliação, “tarefa não possível aos tecnocratas”, pois é necessário o rompimento da lógica de competição que dará lugar a uma nova lógica menos excludente.

Outra contribuição importante para essa análise vem da área da psicologia, trazida pela pesquisadora Carvalho (2001), que retrata em seu artigo “Monitoramento e avaliação da Pós-Graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios”, publicado na revista *Psicologia USP*, um estudo sobre a identidade do programa de pós-graduação em Psicologia Experimental do IPUSP, que parece ser constantemente modificada pela avaliação externa que é imposta anualmente. A proposta apresentada pela autora, para minimizar as consequências da avaliação CAPES, é a possibilidade de se criar um modelo que possibilite monitorar a dinâmica dos programas como um instrumento de avaliação interna, independentemente da avaliação externa. Esse modelo permitiu ao programa referido a utilização de critérios de avaliação pouco ou nada contemplados no cenário nacional, como o impacto dos profissionais titulados na sociedade local.

As críticas sobre o sistema CAPES de avaliação, apresentadas por Carvalho (2001), a saber: as diferenças dos fluxos de alunos nas áreas específicas, a experiência de orientação, a complexidade histórica de instituição do Programa, as exigências diferenciadas de créditos, entre outros, são fatores que anunciam lacunas existentes entre os muitos indicadores postulados para a avaliação interna e a realidade vivenciada em cada programa. A autora ainda sinaliza para a possibilidade de ampliação do tempo de atribuição de juízo de valor pela avaliação de três para cinco anos, o que promoveria o vislumbramento dos processos macro e micro dentro de um programa pela comissão externa de avaliação.

Nesta investigação também destacamos a importância de escutar a opinião dos discentes sobre o processo de avaliação, pois, quando retomamos os estudos de Sguissardi (2006), Spagnolo & Souza (2004) e Spagnolo & Calhau (2002), percebemos que esses pesquisadores já chamavam a atenção para a necessidade de ampliarmos a discussão sobre a participação dos discentes que são usuários da pós-graduação brasileira.

Sguissardi (2006) indica que os condicionantes do modelo atual de avaliação, como a emissão de uma nota trienal e sua vinculação a liberação dos financiamentos, entre outros, são os principais responsáveis pela inexistência de mecanismos de escuta da participação dos alunos. Além disso, surgem dúvidas cruciais quanto à participação dos discentes, expressas pelos membros das Comissões de Avaliação da CAPES, ao final dos trabalhos da última avaliação trienal 2001/2003, e trazidas a discussão pelo autor:

Se houvesse necessidade de explicitação do óbvio, bastaria perguntar se, nessas circunstâncias, os pós-graduandos teriam liberdade de expressar suas convicções em relação ao funcionamento dos Programas; se diante do possível alerta de seu coordenador e de seus orientadores para as conseqüências acima, não estariam todos se sentindo convidados a forjar um quadro potencialmente irreal do funcionamento do Programa? (SGUISSARDI, 2006, P.66)

Ou seja, as principais dúvidas que surgem sobre a participação dos discentes estão relacionadas ao valor imputado aos dados coletados no programa. Também Spagnolo & Souza (2004) indicam que a posição contrária de coordenadores e avaliadores na escuta da opinião dos discentes sobre o processo de avaliação é sustentada pela possibilidade de desvalorização do curso e, conseqüentemente, do certificado emitido pelo curso. Enfim, para o aluno uma nota baixa atribuída a seu programa de pós-graduação, significaria um certificado de conclusão sub-valorizado.

Também nos artigos e documentos publicados nos Informes da CAPES (publicação da agência no período de 1998-2004) encontramos o posicionamento de diferentes pesquisadores sobre o sistema e modelo de avaliação para a pós-graduação. E por isso, destacamos o artigo de Spagnolo & Calhau (2002) que apresentam uma síntese das observações de uma comissão de 18 (dezoito) especialistas estrangeiros, convidados pela CAPES, ao final do triênio 1998-2000, para analisar o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira. Esses avaliadores estrangeiros detectaram muitos pontos positivos no Sistema de Pós-Graduação Brasileiro, como a sua abrangência nacional, o bom senso dos avaliadores e o fato de ser possível, pelo modelo de avaliação executado, comparar a realidade existente entre programas da mesma área de conhecimento. Porém,

segundo Spagnolo & Souza (2004), os itens questionados no processo de avaliação CAPES provocaram a necessidade de repensar o atual modelo de avaliação:

É um modelo de avaliação da qualidade dos cursos que se baseia, essencialmente, em dois tipos de dados: qualidade e quantidade dos recursos de entrada (sobretudo recursos humanos) e produção de saída (sobretudo produção científica). Repara-se que os “dados de processo” são muito limitados, basicamente reduzindo-se à duração dos estudos (tempo de titulação). Para a pesquisa, simplesmente não existem dados de processo, pois não há informações sobre o apoio financeiro de cada pesquisa, sobre os equipamentos de laboratório disponíveis e suas condições de manutenção e funcionamento para os vários projetos. Embora alguns desses dados sejam de conhecimento das comissões, o modelo se apoia no pressuposto de que o fato de ter trabalhos aceitos para publicação em revistas de destaque é, por si, um estimador indireto da adequação dos recursos disponíveis (SPAGNOLO & SOUZA, 2004, p.10-11).

Entende-se que há uma preocupação em melhorar o sistema atual de avaliação, ao mesmo tempo em que observamos, da mesma forma que os avaliadores estrangeiros, que existe uma consciência na necessidade de existir o processo de avaliação da pós-graduação. Além disso, os avaliadores estrangeiros ainda apontam outras críticas e necessidades de melhorias, ou seja:

- ✓ a questionável padronização do “Modelo CAPES de Avaliação”;
- ✓ o curto período da avaliação trienal;
- ✓ o estímulo ao ranking entre programas de uma mesma área;
- ✓ a ausência de informações sobre os gastos em pesquisa, com biblioteca, com infra-estrutura e o apoio geral aos estudantes;
- ✓ a falta de análise do impacto dos egressos no mercado de trabalho;
- ✓ a inexistência de avaliação diferenciada dos programas, considerando seu número de alunos;
- ✓ o excessivo número de indicadores quantitativos, que impactam mais na avaliação do que os poucos indicadores qualitativos;

- ✓ a inexistência de auto-avaliação realizada no interior Programas;
- ✓ a pouca preocupação em avaliar a qualidade acadêmica através das dissertações e teses; e
- ✓ a falta da participação dos pós-graduandos no processo de avaliação.

Esses elementos apontados pelos avaliadores externos evidenciam questões de extrema importância para o atual processo de avaliação da Pós-Graduação Brasileira, além de trazerem questões que justificam a realização dessa pesquisa.

Nota-se que alguns critérios, como a inserção internacional, utilizados em momentos da história da pós-graduação, foram levados ao extremo pela Agência Nacional CAPES. Perdeu-se, com isso, provavelmente, a noção da realidade brasileira e as especificidades de programas voltados para priorizar o desenvolvimento das regiões onde estão situados. Em alguns casos, locais de excelência no desenvolvimento da pesquisa e construção de conhecimentos na região de localização do Programa, tiveram sua produção avaliada como endógena. Neste sentido, Spagnolo & Souza (2004) corroboram a excessividade da ideologia cientificista que pauta alguns parâmetros da avaliação externa.

A revisão do Estado da Arte realizada até o momento sobre o sistema CAPES de avaliação indica que grande parte da comunidade científica discute o sistema, o formato, as políticas, entre outros aspectos visados. E, buscando contribuir para a inclusão de novas lógicas de se pensar a pós-graduação, a prioridade deste estudo é investigar a avaliação da CAPES exercida na área da educação.

A pesquisa pretende dar vez e voz aos professores, alunos e coordenação do programa de pós-graduação, permitindo a ampliação dos estudos realizados até o presente e a clarificação das ações que ocorrem no âmago dos programas quanto à reprodução, ou não, desse sistema de avaliação.

É necessário afirmar que os pesquisadores e os teóricos apresentados anteriormente são considerados fontes relevantes no diálogo desta dissertação, pois são membros atuantes e comprometidos com a pós-graduação brasileira. Isso pode ser percebido pela clareza e veracidade com que apresentam seus estudos e suas pesquisas. Porém, cabe esclarecer que os enfoques adotados nos estudos já realizados, e que foram consultados, voltam-se basicamente para questões relacionadas aos resultados do processo de avaliação CAPES. Como o objetivo da pós-graduação em educação brasileira é formar profissionais competentes em suas áreas de atuação e que contribuam para o crescimento e melhoria da educação no país, nada melhor do que priorizar o segmento dos professores e dos alunos da pós-graduação em educação. E foi o que fizemos nesta pesquisa.

Ainda, devido à limitação temporal do curso de mestrado, não será possível analisar todas as áreas de conhecimento e todas as facetas do sistema de avaliação CAPES. Assim, construímos algumas fronteiras e focamos nesta pesquisa as ações produzidas pela avaliação CAPES no espaço de um programa de pós-graduação em educação. Essa é uma opção da pesquisa e as demais possibilidades evidenciadas pelo estudo do Estado da Arte e pela retomada do processo histórico poderão ser tratadas em outras investigações.

Por fim, reitero aos novos pesquisadores que, ao se aventurarem nos campos da pesquisa, sempre tenham consigo as relações propostas nesta introdução e, especialmente, nunca desistam frente a algumas diversidades que possam surgir, pois os benefícios deste processo formativo do curso de mestrado e da iniciação na pesquisa são extremamente proveitosos!

1 METODOLOGIA

1.1 Dialética: Interlocutores Teóricos

Descrever os passos que fizeram o caminho desta dissertação parece, num primeiro momento, algo muito difícil. Mas, à medida que retomamos as conversas sobre metodologia com nossos interlocutores teóricos, parece surgir uma luz que aponta com maior ou menor intensidade as muitas intervenções que se fizeram necessárias para trilhar o caminho desta pesquisa.

Não houve, inicialmente, uma preocupação de enquadrar a presente investigação dentro desta ou daquela opção metodológica, mas ao longo do trabalho foram se revelando aproximações com a dialética.

A dialética, segundo Gadotti (1988, p.15), expressa desde a Grécia Antiga, o argumento, a contradição, a análise e a síntese. Cabe esclarecer que entendemos a construção do conhecimento dialeticamente, ou seja, sempre em um movimento de transformação. O método da dialética é, segundo Gadotti (1988, p.33), um guia e uma orientação para que possamos compreender a realidade, porém o autor ressalta que não podemos reduzi-lo a esquemas, fórmulas ou princípios. Afirma ainda que a dialética é:

questionadora, contestadora. Exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática. Se é verdade que a teoria nasce da prática e com ela caminha dialeticamente, tentando estabelecer a devida relação entre o existente e o possível, entre o conhecimento do presente e a visão do futuro, o modo dialético de pensar encontrará, entre nós [...], uma grande possibilidade de desenvolver-se e colocar-se, cada vez mais, a serviço daqueles que constroem a cultura mas dela não se beneficiam (GADOTTI, 1988, p.37).

A contradição é a essência da dialética, pois na construção do conhecimento percebemos que tudo se relaciona, se transforma e se modifica. Ou seja, o processo de conhecer é algo que sempre está em movimento e essa dinâmica pode ser percebida ao longo de minha pesquisa onde a contraposição de idéias e os constantes movimentos provocaram mudanças e avanços para todos os sujeitos envolvidos.

Segundo Gadotti (1995), existem regras práticas que podem orientar a atividade do pesquisador que vislumbra sua pesquisa numa perspectiva dialética. São elas:

- Considerar a análise objetiva da realidade;
- Apreender o movimento e suas conexões internas à realidade investigada;
- Apreender a totalidade e a contradição dos momentos envolvidos no processo;
- Analisar as tendências existentes;
- Captar as transições;
- Penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo; e
- Ter presente, principalmente, que tudo está ligado a tudo.

As orientações do Gadotti (1995) sobre o método na área das ciências humanas clarearam a decisão por essa metodologia e ampliaram as possibilidades de análise dos dados na investigação. Além disso, concordo com Streck (2005) quando afirma que não existem caminhos prontos aos pesquisadores abertos a investigar e construir novos conhecimentos:

Provavelmente nunca se discutiu tanto sobre os pressupostos epistemológicos da pesquisa e nunca os pesquisadores profissionais e aprendizes de pesquisa foram tão interpelados em suas certezas. Não há como negar o caráter positivo desta inflexão sobre o pesquisador e a pesquisadora, suas crenças e sua posição na realidade e diante dela. Também é positivo ter que se confrontar com o fato de que não há caminhos prontos (STRECK, 2005, p.13).

Assim, entendo que pesquisar implica assumir uma postura responsável, uma postura de escuta e uma postura de estar aberto a conhecer.

A metodologia é sustentada pelo diálogo teórico onde identificamos a necessidade de estar cientes do método escolhido para a realização da pesquisa, pois a essência do método científico não é a experimentação, mas sim as muitas implicações e redes que envolvem esse universo que é chamado de “pesquisa”. Os interlocutores teóricos foram parceiros nesta aventura de destrinchar as veias, ruelas, canais e caminhos da pesquisa qualitativa e da dialética: Gadotti (1995), Streck (2005), Brandão (2003), Triviños (1995), Minayo (2001), Mazzotti & Gewandszwyjder (1998) e Lüdke & André (2000).

A pesquisa que desenvolvi é de cunho qualitativo e entendo, como Brandão (2003), que métodos são proposições e não existem receitas prontas, pois a construção do conhecimento válido deve ser realizada através da pesquisa, mesmo com pequenas variações.

Estou ciente da resistência existente na comunidade científica em geral, em que tendências teóricas e metodológicas relutam em aceitar as pesquisas qualitativas em ciências sociais e em educação, pois consideram pouco confiáveis suas formas de análise da realidade, ilegitimando cientificamente construções sobre experiências reais da sociedade. Mas Brandão (2003) reforça que os pesquisadores e profissionais destas áreas devem lutar pela legitimação de suas pesquisas, baseados nos valores e nas competências de conhecimento científico construído, onde a valoração do método não está em primeiro lugar.

Procuro também apoio em Mazzotti & Gewandszwyjder (1998) que apresentam, na metodologia da pesquisa qualitativa, o respeito por autores que optam por utilizar uma estruturação mínima na pesquisa, porém consideram ideal atuar com um maior grau de estruturação, alertando para a necessidade de: a) explicitar as questões, mesmo que sujeitas a reajustes futuros; b) utilizar a teoria para orientar os passos, sendo preferível torná-la pública; c) focalizar e explicitar os critérios na coleta de dados.

A pesquisa desenvolveu-se com enfoque qualitativo, pois essencialmente buscava a produção de conhecimento novo, mas não necessariamente baseado em uma estruturação formal, onde somente o objeto é estudado e evidenciado. Segundo Brandão (2003, p.15), o importante na pesquisa é que ela busca construir e evidenciar um “conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento”. A validação da metodologia e dos instrumentos adotados para a investigação contribui para a compreensão do cotidiano dos Programas de Pós-Graduação e sua percepção sobre o formato avaliativo da CAPES.

1.2 Encaminhamentos Metodológicos

A pesquisa desenvolvida utilizou a metodologia qualitativa para investigar o tema avaliação em um Programa de Pós-Graduação na área de Educação. Foram utilizados os instrumentos necessários e pertinentes para identificar, analisar e compreender as implicações do processo de avaliação CAPES no cotidiano de um programa de pós-graduação em educação.

Um dos critérios adotados para delimitar a pesquisa foi a opção pela área da educação. Esta se deu pela relevância desta investigação na área de origem da pesquisadora. A delimitação de uma área de conhecimento a ser investigada foi necessária, para viabilizar pesquisa dentro e sobre um curso de mestrado. Decidiu-se por analisar uma única área, categorizando a metodologia em estudo qualitativo.

O segundo critério trata do local em que realizamos a pesquisa: uma instituição privada onde funciona um programa de pós-graduação em educação, reconhecido pela CAPES. Aqui a opção deriva dos motivos expostos na introdução: mudança do *locus* no momento da qualificação do projeto de dissertação e desistência de duas instituições privadas convidadas a participar. Ainda, quanto à localização geográfica, optou-se pelo programa mais próximo e disposto a participar: Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Nota-se, também, que o programa, localizado no Rio Grande do Sul, faz parte da Região Sul, a segunda região com o maior número de programas aprovados e recomendados pela CAPES na última avaliação trienal de 2001-2003.

Outro critério vincula-se à questão temporal. Uma investigação de cunho qualitativo desde o início de existência da pós-graduação no Brasil exigiria um espaço de tempo muito superior ao definido para um curso de mestrado. Apesar de sua existência ser recente quando comparada a outras pós-graduações na Europa e Estados Unidos, a pós-graduação brasileira tem uma razoável história. Neste sentido, realizamos o estudo dividindo o tema da seguinte forma: a) análise do histórico da pós-graduação e sua relação com o processo atual de pós-graduação; b) análise da percepção sobre as atuais políticas educacionais e sua relação com o processo de avaliação; c) análise da compreensão dos professores, alunos e coordenação, sujeitos da pesquisa, participantes ativos do programa no ano de 2006, (ou seja, todos os professores, mestrandos e doutorandos em curso), sobre a avaliação da pós-graduação.

Os instrumentos da pesquisa foram: questionários com questões abertas para docentes, questionários com questões abertas para discentes, entrevistas semi-estruturadas para docentes e para comissão coordenadora.

A metodologia adotada com os questionários para os docentes foi o envio destes através de mensagem eletrônica. O programa conta atualmente com dezenove docentes e todos foram convidados, com exceção dos seguintes: um professor que atua como coordenador do programa, pois iria participar como entrevistado; uma professora que atua como orientadora da mestranda responsável por esta pesquisa; uma professora que participa como membro da banca de

qualificação e defesa da mestranda responsável por essa pesquisa; e uma professora que estava iniciando suas atividades no programa. Portanto, foram enviados quinze questionários, sendo que obtivemos a seguinte resposta: seis questionários retornaram preenchidos, um docente indicou que não participaria da pesquisa e os demais não responderam.

A análise dos questionários respondidos e a necessidade de aprofundamento de algumas questões fizeram com que optássemos por realizar entrevistas semi-estruturadas com os docentes do programa. Assim, os critérios para a definição dos docentes que iriam participar das entrevistas foram: a) convidar os docentes que não responderam aos questionários; e b) convidar os docentes que responderam aos questionários, mas que desenvolveram ao longo do último triênio alguma atividade de gestão no programa.

Desta maneira, foram realizadas treze entrevistas, sendo que são somadas a essas, duas entrevistas realizadas com o coordenador do programa. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora, o que facilitou a análise dos dados, explicitada no capítulo quatro.

Ainda aplicamos questionários para todos os mestrandos e doutorandos em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, sendo que a primeira estratégia utilizada foi o envio através de mensagens eletrônicas. Foram enviados 110 questionários, porém o retorno inicial foi muito pequeno.

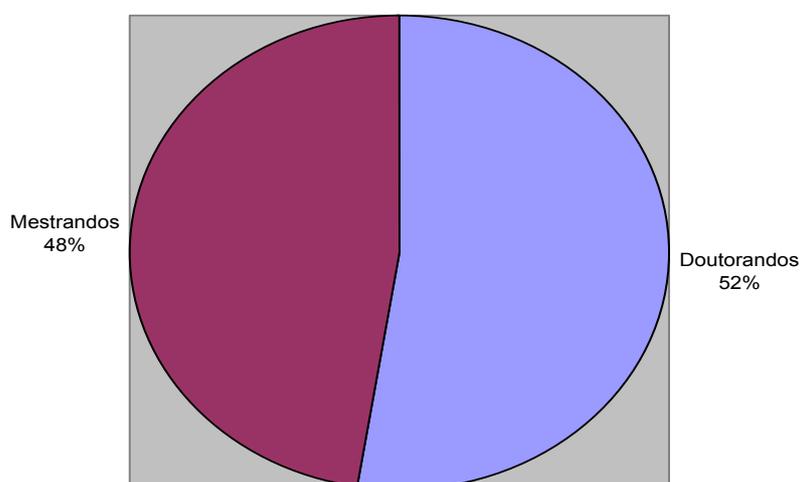
A pequena adesão à pesquisa pode estar relacionada com o acúmulo de atividades acadêmicas e profissionais de mestrandos e de doutorandos que estudam numa instituição privada, uma vez que o perfil desses estudantes é serem, na sua grande maioria, alunos trabalhadores.

Assim, utilizou-se, então, uma segunda estratégia de aplicação dos questionários que foi a divulgação da pesquisa, seus objetivos e finalidades, nas salas de aula dos mestrandos e doutorandos, e o convite para que respondessem ao questionário no formato eletrônico ou escrito. Após essa ampla atividade de comunicação o retorno foi maior.

O programa de pós-graduação em educação contava, no final de 2006, com 41 mestrandos e com 59 doutorandos em curso. O número de mestrandos e doutorandos que participaram da pesquisa e deram o retorno aos questionários totalizaram 40 (quarenta) alunos, pode ser identificado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Percentual de mestrandos e de doutorandos que responderam aos questionários

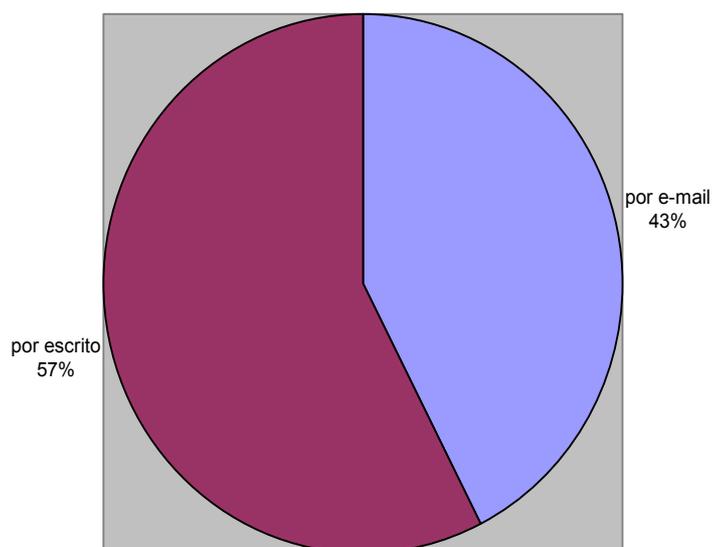
**Foram entrevistados 40 discentes.
Qual a porcentagem de mestrandos e doutorandos entrevistados?**



É interessante demonstrar que a estratégia de divulgação presencial na sala de aula foi fundamental para o retorno dos questionários, o que pode ser percebido no formato de devolução dos questionários, através do gráfico:

Gráfico 2 – Formato (%) de devolução dos questionários pelos discentes

De que forma os mestrandos (M) e os doutorandos (D) responderam os questionários?



A metodologia adotada, aliada às estratégias definidas em cada uma das situações ocorridas ao longo da pesquisa, auxiliou no retorno dos dados e, conseqüentemente, na realização da pesquisa. Seguem as características da metodologia adotada na análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas.

1.3 Discurso do Sujeito Coletivo

Privilegiar o pensamento coletivo é uma das finalidades primeiras da pesquisa realizada, por isso, com base nos instrumentos propostos, realizamos a interpretação e análise dos questionários e das entrevistas com base na metodologia do discurso do sujeito coletivo. Apresentaremos seu desenvolvimento conceitual no quarto capítulo da dissertação, mas trazemos aqui os elementos que orientaram a utilização dessa abordagem metodológica em pesquisa qualitativa, originada de uma série de pesquisas qualitativas desenvolvidas no campo da área de Saúde Pública em São Paulo.

Optamos pela natureza metodológica do Discurso do Sujeito Coletivo, trabalhada por Lefèvre & Lefèvre (2005), por entender que essa era a opção que mais se adaptava aos sujeitos e intenções da pesquisa.

Essa metodologia está direcionada para as pesquisas de cunho qualitativo e procura evidenciar os conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos de indivíduos na humanidade. Segundo Lefèvre & Lefèvre (2005) esse coletivo apresenta nas suas falas e expressões as representações sociais de seu conjunto:

Com efeito, com o DSC, os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora já que o que se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2005, p.19).

Os autores afirmam que essas representações sociais e seu entendimento refletem aquilo que determinado tema significa para esse conjunto de sujeitos. Essa é a razão para utilizarmos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo: permitir que as vozes e falas, as expressões e os sentimentos daqueles que vivenciam a avaliação no cotidiano dos Programas de Pós-Graduação em Educação seja trazida com sua complexidade e realidade para a discussão da pesquisa.

Assim, reforçam Lefèvre & Lefèvre (2005, p.14), é possível resgatar o discurso de um coletivo porque “quando esse algo que as pessoas professam é um pensamento [...] o dito algo é sempre, um discurso”.

Através do discurso o sujeito expressa sua intencionalidade e os significados que atribui à realidade que vivencia. Por isso, os autores justificam que a teia de significados compostos pelo espaço que um grupo de sujeitos impõe em seus discursos faz com que o Discurso do Sujeito Coletivo seja uma metodologia inovadora, pois “é, em suma, uma forma ou um expediente destinado a fazer a coletividade falar diretamente” (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2005, p.16). Assim, no Discurso do Sujeito Coletivo, diferente de outras metodologias, o discurso é a expressão coletiva trazida ao cenário principal como forma de conhecimento.

Portanto, a opção por essa metodologia é apropriada para a pesquisa em desenvolvimento, uma vez que permite aos sujeitos da pós-graduação terem a sua fala evidenciada no contexto de uma investigação.

Os questionários e os roteiros das entrevistas priorizaram as respostas livres dos sujeitos da pesquisa, e a partir da análise, foi possível realizar a reconstrução do discurso do sujeito coletivo em um conjunto privilegiado.

Utilizamos as seguintes figuras metodológicas para a análise dos questionários e entrevistas: expressões-chave, idéia central e discurso do sujeito coletivo. Trabalhamos com essas três figuras considerando suas características e funções dentro da metodologia, ou seja, numa primeira etapa apresentamos os discursos individuais, confeccionados a partir de fragmentos das respostas dos questionários e das entrevistas que formaram então as diferentes expressões-chave. As idéias centrais expressaram o sentido de cada depoimento resgatado nas expressões-chave.

A representação simbólica obtida nas idéias centrais e nominadas ao longo das análises da pesquisa expressam o pensamento desse coletivo. Já o discurso do sujeito coletivo foi elaborado seguindo as características básicas propostas por Lefèvre & Lefèvre (2005):

O Sujeito Coletivo se expressa, então, através de um discurso emitido no que se poderia chamar de primeira pessoa (coletiva) do singular. (...) Trata-se de um eu sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse eu fala pela ou em nome de uma coletividade (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2005, p.16).

Desta forma, a estratégia metodológica adotada permitiu dar voz ao pensamento coletivo dos professores e alunos da pós-graduação. Conforme registramos na sessão anterior, recebemos o retorno de seis questionários de professores, quarenta questionários de alunos e realizamos treze entrevistas com os professores, além de duas entrevistas com o coordenador do programa. Inicialmente procedemos à análise das respostas dos questionários dos professores, identificando as expressões-chave que guardassem o sentido, o pensamento desse conjunto sobre o problema da pesquisa. Com base nas expressões-chave, foram elencadas as seguintes idéias centrais:

- ✓ O processo CAPES de avaliação atribui valor para a pós-graduação brasileira;
- ✓ A avaliação CAPES é uma função regulatória do Estado;
- ✓ O modelo CAPES de avaliação é influenciado por áreas duras;
- ✓ A realidade educacional brasileira deve ser acompanhada pela avaliação;
- ✓ O modelo de avaliação apresenta tensionamentos e contradições expressas em diferentes situações;
- ✓ Os programas devem propor melhorias à avaliação.

O debate inicial provocado pelas idéias centrais obtidas nos questionários apontou a necessidade de aprofundamento e ampliação dos dados da pesquisa. Decidimos então enveredar pelo caminho das entrevistas onde poderíamos reafirmar os dados encontrados nos questionários, elencar novos elementos e aprofundar outros.

As entrevistas semi-estruturadas que realizamos, foram orientadas por um roteiro de seis questões abertas que procuravam deixar que os docentes do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS expressassem livremente seus pensamentos sobre o tema. Também foram orientadas por um roteiro de seis questões abertas as entrevistas realizadas com o coordenador do Programa. (Anexo 1 – Roteiro das Entrevistas).

Cada entrevista foi gravada em fitas micro-cassete, com autorização dos docentes e tinha a duração de 30 a 45 minutos. A gravação possibilitou a transcrição literal e integral das entrevistas. Após a transcrição realizamos a seleção das expressões-chave de cada entrevista e isso já permitiu uma visão inicial do discurso dos entrevistados. Nesse momento trabalhamos conjuntamente as entrevistas realizadas com os docentes e com o coordenador, pois o conjunto dos dados eram próximos e complementares. É importante lembrarmos que o coordenador do programa também é docente, ao mesmo tempo em que atua na gestão do programa. Com as expressões-chave destacadas, procuramos retomá-las individualmente, identificando uma síntese do discurso e, dessa forma, chegamos a um novo conjunto de idéias centrais que englobaram aquelas destacadas nos questionários respondidos anteriormente pelos docentes.

Uma vez finalizado o primeiro olhar sobre as entrevistas e o estabelecimento do conjunto de idéias centrais, vislumbramos que elas poderiam ser agrupadas por similaridade em cinco grandes blocos ou temas de análise:

1. A compreensão geral sobre o processo de avaliação CAPES:

- ✓ A avaliação tem uma concepção valorativa e processual;
- ✓ A avaliação tem uma concepção voltada ao resultado e ao produto;
- ✓ O processo CAPES de avaliação atribui valor para a pós-graduação brasileira;
- ✓ O modelo CAPES de avaliação é influenciado por áreas duras;

- ✓ A avaliação por pares permite a ação das áreas dentro do modelo CAPES de avaliação;
- ✓ As dimensões qualitativas e quantitativas estão presentes nos critérios de avaliação.

2. As políticas educacionais na sua relação com o processo de avaliação:

- ✓ A CAPES e seus critérios representam uma política pública;
- ✓ A avaliação CAPES é uma função regulatória do Estado;
- ✓ A lógica do mercado pode ser percebida na avaliação;
- ✓ A avaliação é um campo de disputa por poder e recursos;

3. O cotidiano do programa e suas relações internas com a avaliação da pós-graduação:

- ✓ A avaliação interna é uma prática no cotidiano do programa;
- ✓ O trabalho na pós-graduação é exigente;
- ✓ Alguns produtos e exigências da pós-graduação em educação são tensionados no dia-a-dia;
- ✓ O compromisso com o coletivo é um patrimônio adquirido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

4. A gestão como facilitadora no processo de avaliação do programa:

- ✓ As atividades de gestão facilitam o entendimento sobre o processo de produção do conhecimento e de avaliação na pós-graduação;
- ✓ O registro dos dados no Relatório Coleta CAPES exige a atenção daqueles que exercem o papel da gestão do programa;

- ✓ Os gestores do programas precisam estar atentos ao contexto da universidade devido aos impactos desse na avaliação externa.

5. As contradições e possíveis melhorias do processo de avaliação CAPES na sua relação com o dia a dia de um programa de pós-graduação em educação:

- ✓ A realidade educacional deve ser considerada no processo de avaliação da pós-graduação em educação pela CAPES;
- ✓ O processo CAPES de avaliação é contraditório;
- ✓ A pós-graduação em educação aponta melhorias ao processo CAPES de avaliação.

Após essa etapa da análise das entrevistas, passamos à construção do discurso-síntese de cada idéia central que reuniu fragmentos das diferentes entrevistas e que passariam a expressar o discurso desse coletivo. É interessante perceber que, nesse momento, a metodologia indicava ao pesquisador a necessidade de construção de um pensamento conjunto. E isso realmente ocorre, pois na medida em que o caminho ia sendo percorrido deixavam de existir entrevistas individuais, pensamentos isolados e passava a existir uma reflexão conjunta, ou seja, podíamos, aos poucos, ler o pensamento do coletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS sobre a temática avaliação CAPES e implicações do processo no cotidiano da pós-graduação.

Também analisamos os questionários dos discentes com base na metodologia do discurso do sujeito coletivo. Recebemos o retorno de quarenta questionários, sendo que identificamos as expressões-chave destes e posteriormente passamos a elencar as idéias centrais que emergiram destes fragmentos:

1. Compreensão e participação no processo CAPES de avaliação:

- ✓ O processo avaliativo CAPES é importante, mas está distante da realidade dos discentes.
- ✓ Os discentes não têm conhecimento sobre o processo de avaliação da CAPES.

2. Conhecimento sobre instrumentos e resultados da avaliação da Pós-Graduação:

- ✓ Os discentes não têm conhecimento sobre a ficha de avaliação CAPES.
- ✓ Os discentes têm um conhecimento parcial sobre os critérios de avaliação CAPES.
- ✓ Existe divulgação do resultado da avaliação CAPES nos Programas.

3. Cobranças e exigências vivenciadas no cotidiano de um Programa de Pós-Graduação:

- ✓ As exigências vivenciadas pelos discentes na pós-graduação estão relacionadas à avaliação CAPES.
- ✓ Os discentes não percebem as exigências como cobranças relacionadas com a avaliação externa da CAPES
- ✓ As políticas educacionais e a questão da avaliação são percebidas pelos estudantes na contradição desse processo.
- ✓ Os discentes consideram o prazo para conclusão do curso escasso para produção de uma dissertação ou tese.
- ✓ Os prazos para conclusão dos cursos da pós-graduação são necessários quando o mestrando ou doutorando utilizam os recursos públicos.

- ✓ Os produtos da pós-graduação são cobranças que estimulam e motivam os estudantes
- ✓ As cobranças são constantes, porém falta fôlego aos discentes para cumprir tantas exigências.
- ✓ Os estudantes têm pouco conhecimento sobre as múltiplas faces do processo de avaliação.

4. Percepção da coordenação e dos docentes do Programa sobre a participação dos discentes no processo de avaliação:

- ✓ Existem muitos incentivos por parte da coordenação e dos docentes para estimular a participação dos estudantes no processo de avaliação.

No momento de construção desses elementos o questionário pareceu-nos um instrumento muito limitado. Os autores da metodologia do discurso do sujeito coletivo Lefèvre & Lefèvre (2005) já haviam assinalado essa possibilidade:

A elaboração dos Discursos do Sujeito Coletivo é uma das formas de que o pesquisador pode lançar mão para reconstruir o universo de representações existentes no campo pesquisado. No entanto, para que essa reconstrução seja possível, é necessária a coleta da matéria-prima das representações, ou seja, os discursos professados pelos sujeitos sociais. Para a coleta dessa matéria-prima, o método mais freqüentemente utilizado é a entrevista (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2005, p.37).

Parece-nos que os dados coletados com os discentes permitem uma visão que ainda não havia sido vislumbrada no cenário nacional sobre a compreensão dos alunos sobre o processo de avaliação externo da pós-graduação brasileira.

Os discursos-síntese, a análise e a discussão sobre os achados da pesquisa estão relatados detalhadamente no quarto capítulo desta dissertação, mas é importante referirmos, neste momento, a importância da clareza dos passos dados e a segurança da metodologia utilizada para guiar nossa ação de pesquisador.

2 O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA VISÃO GERAL

Neste capítulo, procuro analisar a história da pós-graduação no Brasil para compreender sua evolução até a atualidade, seus determinantes e condicionantes políticos e sociais. Conforme afirmação anterior, a história da pós-graduação brasileira é recente, o que é muito diferente da tradição secular existente na Europa ou Estados Unidos da América.

Mas, apesar da juventude, reforçamos a necessidade de compreender as relações entre o histórico da pós-graduação brasileira e o processo atual de avaliação do sistema. Desta forma, novos elementos são trazidos à discussão e permitem uma análise mais detalhada daquilo que interfere num programa, que frente à avaliação externa, procura reorganizar no seu cotidiano esse processo que implica o reconhecimento de ser pós-graduação em educação.

Essa análise também é necessária, se entendemos que a pesquisa sobre o processo de avaliação da pós-graduação, no período atual, não exime o pesquisador de reconhecer a construção histórica, uma vez que as redes e as conexões estabelecidas na atualidade são fruto do desenvolvimento da humanidade, em sentido amplo, e do sistema educacional, em nível específico.

Assim, neste capítulo, procuramos elencar elementos do histórico da pós-graduação brasileira, das políticas educacionais priorizadas para desenvolver e impulsionar esse importante nível de ensino e do surgimento e criação da agência CAPES, que permitiram a percepção das concepções de estado e de avaliação que permeiam o cenário nacional da pós-graduação, além de possibilitar o diálogo no entrave das contradições que a avaliação externa exprime no cotidiano de um PPG em Educação.

Pensar a pós-graduação no Brasil exige o esforço de olhar para sua história e, por vezes, parar e abrir alguns laços ligados intrinsecamente aos planejamentos políticos e às instituições criadas para auxiliar no seu desenvolvimento e ampliação. Sistematizamos, portanto, as informações da seguinte maneira: primeiro, uma leitura histórica da criação da pós-graduação e de seu desenvolvimento; segundo, um olhar para a legislação da pós-graduação, especialmente os Planos Nacionais de Pós-Graduação; terceiro, uma análise da história e criação da CAPES, instituída para impulsionar a pós-graduação nacional; e quarto, uma visão geral sobre a situação da pós-graduação brasileira, na atualidade.

2.1 Histórico da Pós-Graduação Brasileira

Inicialmente, propomos uma retomada do conceito de pós-graduação estrito senso e pós-graduação lato senso, para que o leitor compreenda a natureza da formação de pós-graduação abordada nesta pesquisa.

A pós-graduação lato senso, hoje regulamentada pelo Artigo 6º. da Resolução CES/CNE nº.1, de 3 de abril de 2001, estabelece que esses cursos são voltados ao aprimoramento acadêmico e profissional, com duração máxima de dois anos e com caráter de educação continuada. Nesta categoria estão os cursos de especialização, os cursos de aperfeiçoamento e os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes. Indica uma seqüência da graduação, quando o estudante busca ter conhecimentos de uma especialidade em sua área, para posteriormente poder exercê-la. Normalmente, os cursos de especialização, aperfeiçoamento e MBAs têm um objetivo bem específico, que não abrange o campo total do saber em que se insere a especialidade. Assim, eles estão direcionados ao aprofundamento, ou mesmo ao treinamento, em uma ou mais partes de uma área de conhecimento profissional ou científica.

Já a pós-graduação estrito senso, foco desta dissertação, hoje também regulamentada pela Resolução CES/CNE nº.1, de 3 de abril de 2001, consta dos programas de pós-graduação (cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) que atendem ao requisito básico estabelecido pela legislação vigente para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em decorrência, estão habilitados para expedir diplomas com validade nacional.

No Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), publicado em 3 de dezembro de 1965, encontramos a diferenciação entre o conceito de pós-graduação lato e estrito senso que se aplica até os dias atuais:

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade (BRASIL, 2005, p.165).

O parecerista esclarece a estrutura legal que é exigida dos programas de pós-graduação no Brasil, além de reforçar a sua natureza acadêmica e de pesquisa e isto,

nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação sensu stricto: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 2005, p.166).

Assim, institui-se um direcionamento primário para a pós-graduação estrito senso em nosso país: a produção de conhecimentos através da pesquisa e a regulamentação fortemente hierarquizada.

A partir das características básicas desse nível de ensino que elencamos como foco nesta dissertação, podemos afirmar que o número de cursos e o volume de alunos sempre crescente e ascendente da pós-graduação brasileira é uma

situação recente. Poucas instituições atuavam nesse nível de ensino nos anos 30 e a pós-graduação era desconhecida no cenário nacional.

Nesse período, as instituições, sob a luz de suas referências e ideologias, criavam e desenvolviam cursos de mestrado e doutorado, sem nenhuma orientação oficial do governo. É o caso da Universidade de São Paulo (USP) que desenvolveu seu modelo de pós-graduação “sob nítida orientação francesa que, por sinal, encontra-se nas origens da própria universidade” (MARTINS, 1991, p.100).

Até a década de 1950, reafirmamos, com base nos textos e documentos analisados, que a pós-graduação praticamente não existia, sendo que o Brasil contava com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior. Os desafios eram enormes e a necessidade de repensar a pós-graduação também.

É criada, em 1951 (Decreto nº. 29.741), a então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (hoje, CAPES) que se constituía em uma Comissão com o desafio de disseminar a Pós-Graduação no país. Inicialmente, essa campanha veio como um artifício para assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidades suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento do país. Mas, essa instituição importante para a pós-graduação no Brasil, não só na atualidade, mas desde seu nascedouro, é um assunto que será aprofundado num subitem posterior, embora pareça impensável falar sobre a história da pós-graduação sem analisarmos a história dessa agência. Fica, desde o início deste resgate histórico, o registro da intrínseca vinculação entre a pós-graduação brasileira e a CAPES. Os indícios e documentos que se seguem não deixam dúvidas sobre essa afirmação.

O marco inicial da pós-graduação brasileira pode ser fixado na emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE), publicado em 3 de dezembro de 1965. O referido Parecer ficou conhecido como “Parecer Sucupira”, devido ao seu relator Newton Sucupira. Esse marco de início é evidenciado em textos de diferentes autores, como Martins (1991) e Hostins (2006), e na legislação

da pós-graduação, como no I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG I-1975), entre outros.

O parecer 977/65 regulamenta a pós-graduação brasileira nos moldes solicitados pelo então Ministro da Educação e Cultura do Governo Castelo Branco, Raymundo Moniz de Aragão, que indicava como finalidade deste nível de ensino,

destinar-se à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores – o que a distinguiria dos cursos com simples especialização – e fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de máster e doctor da sistemática norte-americana”, e constituir-se em atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados (HOSTINS, 2006, p.136)

Orientava-se, desta forma, a instauração de cursos de mestrado e doutorado no país, sob a inspiração dos modelos norte-americanos, o que contrariava algumas práticas existentes em instituições nacionais, conforme expresso anteriormente. Porém, havia a necessidade de regulamentar a pós-graduação, uma vez que a legislação vigente não era clara nesse sentido:

Atendendo à solicitação do sr. ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal (BRASIL, 2005, p.163).

O relator do Parecer 977-65 retoma a influência germânica na pós-graduação dos Estados Unidos, bem como as grandes transformações do século passado, para contextualizar a origem histórica da pós-graduação e sua vocação para as atividades de pesquisa científica e tecnológica. Assim, pela influência da Alemanha e pela estrutura do sistema da universidade norte-americana, a pós-graduação assume uma função privilegiada de ser “o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar*, se treinam os docentes dos cursos universitários” (BRASIL, 2005, p.163).

Para os estudos na graduação havia a orientação de promover a iniciação científica dos estudantes, porém somente esse nível de ensino não comportava, em sua duração, o aprofundamento dos estudos e a formação científica e tecnológica. Seria impossível um nível de ensino único como a graduação - pela sua duração,

pela sua infra-estrutura, pelos seus recursos escassos, pela necessidade de seus egressos inserirem-se no mercado de trabalho - garantir a formação do profissional, do cientista e do técnico especializado:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido 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 (BRASIL, 2005, p.164).

O relator reafirma que, no Brasil daquele período, a inexistência da Pós-Graduação exigia dos cientistas e especialistas a formação fora do país, para garantir o avanço de seus estudos e pesquisas. Além disso, permeava a visão de que o crescente parque industrial brasileiro necessitaria, cada vez mais, de pesquisadores e especialistas, de criação e inovação, para além do que existia em nível de graduados no país. Ou seja, a pós-graduação seria a porta de entrada ao avanço da ciência e da cultura no país, além de ser partícipe no crescimento e desenvolvimento da nação. Aqui notamos a importância que esse nível de ensino assumia no discurso político da época, o que passou a exigir uma forte regulamentação e controle para que as intenções pretendidas e desejadas pelos governantes à nação, que se abria ao desenvolvimento e pretendia o sucesso dessa empreitada, fossem concretizadas.

Fica evidente, no parecer 977/65, a transposição do modelo norte-americano para o sistema nacional de pós-graduação, pois o próprio relator indicava que a pouca experiência nessa área requereria o olhar sobre um modelo estrangeiro. Ainda, segundo o relator, esse modelo não deveria servir de receita para as universidades, uma vez que a legislação não determinava a natureza da Pós-Graduação. Restaria às universidades uma ação criadora no sentido de instituir esse nível de ensino no país. Mas o próprio Parecer se contradiz quando indica que o modelo norte-americano assumiria a função de um exemplo para orientar as novas práticas na pós-graduação. Assim, no decorrer do parecer, são apresentadas uma descrição pormenorizada e uma análise da organização sistemática da pós-graduação de universidades norte-americanas.

Efetivamente, a implantação do modelo nacional de pós-graduação, baseado no parecer 977/65, ocorreu no final da década de 60 com o advento da nova ordem política, então instaurada pela Ditadura Militar. Contou, portanto, com uma intensa articulação entre as novas determinações governamentais e a dinâmica interna das instituições de ensino superior. Os objetivos da pós-graduação deveriam, segundo documentos do Conselho Federal de Educação (CFE), estar de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que previam a aceleração da economia para o crescimento da nação.

O tom passou a ser bastante nacionalista e a necessidade de crescimento econômico impulsionou o desenvolvimento de políticas de formação de recursos humanos de alto nível. A pós-graduação passa a ser vista como a linha mestra para atingir os objetivos traçados basicamente sob três linhas fundamentais: (a) formação de professores de nível superior; (b) necessidade de cientistas, pesquisadores e técnicos aptos a desenvolver a pesquisa; (c) necessidade de mão-de-obra especializada em todos os setores.

Segundo Martins (1991), a forte inspiração na teoria do capital humano pode ser vislumbrada nas linhas de atuação citadas anteriormente, e a base financeira para seu desenvolvimento estava na “política de investimentos financiados parcialmente por capitais nacionais e fortemente por recursos externos, aos quais foram oferecidas vantajosas condições de retorno” (MARTINS, 1991, p.94). Também o relator do Parecer 977/65 afirma que a instauração de um sistema de cursos pós-graduados era de fundamental importância para a formação universitária do país.

Existia, em 1971, uma enorme distância entre as características pretendidas para a pós-graduação e a estrutura existente no país. Uma questão levantada, pós Parecer Sucupira, era a criação de um conjunto de normas pelo CFE como mecanismo de credenciamento dos cursos. Os requisitos, como qualificação do corpo docente, produção científica e tradição do ensino, sem distinção entre as

áreas de conhecimento, criaram uma espécie de receita onde as instituições se baseavam para a criação de cursos novos.

Martins (1991, p.101) discute que a flexibilidade da legislação não garantiu uma ampla diversidade à pós-graduação, pois sua interpretação gerou “determinados moldes de organização e funcionamento” da pós-graduação brasileira. Ou seja, apesar da liberdade expressa na letra da lei, os órgãos do governo se apegaram em demasia a determinados moldes de organização e as próprias estruturas burocratizadas das universidades impediram a flexibilidade, nesse nível de ensino.

Dois movimentos podem ser percebidos neste sentido: a necessidade de ampliação de cursos por parte das instituições de ensino superior e a garantia da qualidade que seria regulamentada pelo Conselho Federal de Educação e um órgão do Ministério de Educação, ou seja, a CAPES. Ela já existia antes de ser instituído o novo modelo de pós-graduação brasileira e atuava junto aos interessados nos cursos de mestrado e doutorado, concedendo bolsas de estudo no país e no exterior.

Segundo HOSTINS (2006), no fim do regime militar era possível registrar um aumento significativo da pós-graduação no cenário nacional e algumas iniciativas podiam ser destacadas como:

o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior, e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (HOSTINS, 2006, p.137).

Os Planos Nacionais de Pós-graduação apresentam, em sua estrutura, uma análise do diagnóstico da realidade neste nível de ensino do país, além de traçar metas e objetivos a serem alcançados em diferentes períodos históricos. Assim, retomamos os Planos, procurando compreender as posturas e concepções presentes em suas estruturas legais, as quais tendem a ser traduzidas em ações na realidade nacional.

2.2 Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG

Olhar para os Planos Nacionais de Pós-Graduação pode oferecer respostas a algumas indagações sobre a realidade da pós-graduação e sobre as diretrizes e orientações oficiais para o referido nível de ensino, de modo a permitir um primeiro balanço sobre este sistema nacional de ensino.

O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) foi criado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação e instituído pelo então Ministério da Educação e Cultura através do Decreto do Governo Federal nº. 73.411, de 4 de janeiro de 1974. O objetivo desse Primeiro Plano era a definição de uma política de pós-graduação para os cursos delimitados no Parecer nº. 977/65, do Conselho Federal de Educação, ou seja, os cursos estritos (mestrado e doutorado) e os cursos latos (especialização e aperfeiçoamento).

As diretrizes políticas expressas no II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), no Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e no Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBCDT) orientaram a construção do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, ou seja, compuseram as referências para a coordenação, execução e normatização da pós-graduação brasileira.

O I PNPG deixa clara a posição estratégica que assume a pós-graduação no cenário nacional, sendo necessária a consolidação institucional e financeira para a expansão desse nível de ensino até compor sua participação permanente e regular da pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Comprometido com o conceito de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, com a necessidade de formação dos recursos humanos, em nível de mestrado e doutorado, para as instituições de ensino superior, com a expansão nacional da pós-

graduação, o I PNPG apresenta uma análise do diagnóstico da realidade da pós-graduação brasileira até o ano de 1975 e propõe metas para a expansão pelo período de 1975 a 1979.

O diagnóstico da pós-graduação no ano de 1973, apresentado no I PNPG, indica que existiam alguns cursos de mestrado e doutorado funcionando nas universidades brasileiras, porém não havia um sistema conjunto. As atividades de pós-graduação co-existiam isolada e desarticuladamente, especialmente se considerarmos os dados sobre as pesquisas desenvolvidas.

Também são apresentados dados de 1973 que evidenciam a existência de 50 instituições com 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, com o seguinte público envolvido:

Em 1973, foram preenchidas cerca de 7.000 vagas nestes cursos, havendo, em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos, assim distribuídos: 5.000 nas instituições federais, 5.800 nas estaduais e municipais e 2.700 nas particulares. Nesta época, estavam envolvidos com as atividades de pós-graduação cerca de 7.500 professores, dos quais 50% doutores, 20% mestres, 12% livres-docentes e catedráticos, e 18% sem titulação (BRASIL, 1975, p.11).

A situação da maioria destes cursos era precária, conforme o I PNPG, apesar de citadas a existência de aporte de recursos de fontes governamentais para algumas áreas, a adoção de recursos financeiros do orçamento das próprias instituições de ensino superior em outras áreas, e ainda o repasse de apoio de outras fontes, como o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Porém, de forma geral, no cenário nacional de 1973, poucos eram os recursos destinados a esse nível de ensino.

Se observarmos o número de cursos de mestrado e doutorado, exposto no diagnóstico do I PNPG, concluímos que já existia um número de cursos de programas de pós-graduação, no Brasil de 1973. Por isso, poderíamos questionar a necessidade de reorganização do sistema nacional de pós-graduação. Mas o sistema proposto procurava apresentar soluções para, conforme o próprio Plano, sanar sérios problemas de estabilização e consolidação dos cursos existentes, além

de evasão dos mestrandos e doutorandos e de crescimento em apenas algumas áreas.

Nacionalmente, havia uma expectativa de que essas questões fossem resolvidas, e que a pós-graduação passaria a ser o nível de ensino que apoiaria o crescimento do país. Desta forma, os objetivos principais do I PNPG eram formar professores, formar pesquisadores e preparar profissionais de nível elevado. As diretrizes do Plano consistiram em: institucionalizar o sistema, elevar os padrões de desempenho e planejar a expansão deste nível de ensino para os cinco anos que se seguiam: 1975 a 1979.

Ainda sobre o I PNPG, cabe destacar a então composição do sistema nacional de pós-graduação, em 1975: Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPq), Conselho Federal de Educação (CFE), Departamento de Assuntos Universitários (DAU), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgãos e agências governamentais ou não, com funções de apoio; e instituições de ensino superior, centros de pesquisa, públicos e privados, onde houvesse pós-graduação.

No I PNPG, a discussão que se estabelece no bojo dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação, desde aquela data até a atualidade, é sobre a questão do financiamento. Considero importante trazer alguns elementos dessa ordem, pois poderemos comparar a política que se coloca em nível de planejamento e a ação concreta que parte dessa política. Além disso, posteriormente, será possível compararmos a situação do financiamento da pós-graduação brasileira, naquele período e na atualidade.

Então, no primeiro Plano, ressaltou-se a importância da união de esforços de diferentes órgãos governamentais e das próprias instituições de ensino superior, no sentido de alavancar recursos para esse nível de ensino, pois “considera-se fundamental a estabilização financeira dessas aplicações, conferindo-lhes um caráter regular e programado dentro do conjunto de aplicações de recursos a nível governamental, ministerial e universitário” (BRASIL, 1975, p.20).

Apesar de não existir clareza quanto à porcentagem e à forma de distribuição dos recursos, podemos afirmar que o Plano, além do caráter de planejamento, expõe em seu texto legal o montante que seria aplicado para seu período de vigência:

Os programas definidos no item anterior e as demais atividades que serão desenvolvidas no ensino superior para levar a pós-graduação aos níveis de atendimento, qualidade e produtividade pretendidos irão requerer, no período 1975/1979, a aplicação de cerca de Cr\$ 10.300.000.000,00 (dez bilhões e trezentos milhões de cruzeiros) (BRASIL, 1975, p.50).

Impressiona o fato de existir no texto do primeiro Plano a declaração de valores a serem investidos, pois quando verificamos os planos nacionais, estaduais e municipais de educação da atualidade, percebemos que a questão do investimento no ensino, normalmente, fica à margem da redação final do texto da lei, ou seja, atualmente, na letra da lei não se nega a importância de existirem os financiamentos, porém não fica claro qual será o valor liberado. Ao longo dessa seção, quando tratarmos do atual Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG), poderemos explicitar essa afirmação.

Autores como Hostins (2006) e Schwartzman (2001) também destacam no período do I PNPG a presença norte-americana no movimento de consolidação da pós-graduação e, de certa forma, explica o apoio do regime militar, as reformas educacionais e a expansão da pós-graduação no Brasil:

em 1968, essa presença revela-se consubstanciada não apenas nas recomendações de uma comissão mista estabelecida entre a Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Ministério da Educação do Brasil, como também na adoção de mudanças organizacionais com base em elementos extraídos das universidades de pesquisa norte-americanas (HOSTINS, 2006, p.135).

Após a publicação do I PNPG percebe-se o desenvolvimento de ações e programas em diferentes áreas, com vistas a operacionalizar as diretrizes expostas no Plano.

Foi o caso da área da educação que, num esforço conjunto do MEC, da CAPES e de especialistas na área de educação, publicou o documento “Programa de Pós-Graduação em Educação: Linhas Operacionais¹ com a finalidade de compatibilizar as linhas gerais das políticas educacionais, propostas para o período do I PNPG, e sua implantação sistemática na área da educação. Esse documento propunha de uma forma mais precisa fazer um diagnóstico da realidade dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (PPGsEdBr), especificar metas e objetivos, bem como a sua operacionalização para a área da educação:

Com objetivo de atender ao Plano Nacional de Pós-Graduação se procurou estabelecer linhas de intercomunicação e interpenetração entre os diversos sistemas conceituais e operacionais, assim como reforçar a estrutura teórica e funcional de um dos Subsistemas de Pós-Graduação: o de Educação (BRASIL, 1976, p.10).

A estrutura operacional deste programa do governo também é prioridade elencada pelo documento, pois havia, na época, uma preocupação em estabelecer linhas de ação conjuntas na expansão dos cursos de mestrado e de doutorado em educação no país:

Em resumo, o programa que ora se delineia apresenta-se, basicamente, como orientador das atividades da Pós-Graduação em Educação, de natureza operacional e indicativa, visando estudos e realizações sobre manutenção, descontinuidade de expansão de áreas de concentração ou cursos de pós-graduação (BRASIL, 1976, p.10).

Assim, vislumbra-se no diagnóstico² desse programa um número singelo de programas de pós-graduação em educação no Brasil, retratando, assim, a realidade da área da educação, ou seja, o baixo número de cursos (17 – dezessete), a baixa produtividade científica, o baixo número de alunos matriculados e titulados.

A implementação daquele programa nos anos subseqüentes dependeria, assim, de uma ação mais enérgica do governo, das instituições e do corpo docente

¹ In: BRASIL, 1976.

² Os dados apresentados no diagnóstico do Programa (PPGsEdBr) são do ano de 1975.

da área de educação. Por isso, o documento apresentava um primeiro desenho de critérios de avaliação para análise da qualidade do programa de pós-graduação, conforme expresso no quadro abaixo:

Quadro 1 – Principais critérios de avaliação para a área da educação em 1976

INDICADORES	ÍNDICES	OBSERVAÇÕES
1. Doutores	1 PhD e 2 LD na área específica	1 D: 5 alunos
2. Mestres	demais componentes do programa	1 M: 10 alunos
3. Docentes em TI (40h)	Mínimo aceitável - 60%	Considerando o total de alunos matriculados em 2 anos.
4. Doutor/Aluno em Tese ou Dissertação	Mínimo aceitável - 1:4 Mínimo desejável - 1:3	Considerando uma relação média
5. Biblioteca	Títulos - 5.000 Periódicos - 20 assinaturas correntes	Específicos para a Área.
6. Estrutura Física	Espaço p/docentes em TI Espaço p/alunos em TI Espaço p/administração Espaço p/aulas e seminários	Espaços mutuamente exclusivos
7. Estrutura Administrativa	Mínimo aceitável: a) Coordenador mestre; b) decisões de 1 colegiado, com mínimo de 40% de doutores Mínimo desejável: a) Coordenador doutor; b) decisões de 1 colegiado, com mínimo de 60% de doutores	Existência de um órgão coordenador específico do curso
8. Infra-estrutura	Serviço de Secretaria Reprografia Contabilidade	
9. Produção Científica*	- nº de dissertações - Pesquisas para 95% dos docentes em TI - Difusão de trabalhos científicos	
10. Produtividade	Nº de titulados Nº de artigos por docente/ano	

(Fonte: BRASIL, 1976, p.39-40).

Não fica explícito no programa, mas considerando o exposto no Quadro 1 percebemos que esses critérios formariam a base para a avaliação atual dos cursos de pós-graduação em educação.

Por fim, a análise desse documento indica o caminho a ser seguido pela área da educação dentro do horizonte dos cinco anos do I PNPG, mas não estabelece um período para reavaliação do próprio programa e seus projetos, o que já poderia sinalizar que o papel de regulamentação e avaliação seria assumido por outra agência do MEC, a CAPES.

Apesar do grande apoio de diferentes setores da sociedade e de órgãos internacionais para a expansão da pós-graduação, percebe-se a necessidade de novas regulamentações, novos controles e a avaliação de todos os processos que envolvem a pós-graduação brasileira. A CAPES, então agência criada para ampliar a formação de pós-graduados no país, passou a ser encarregada de avaliar as atividades desenvolvidas nesse nível de ensino no país. Foi assim que, em 1976, foi implementado o sistema de avaliação. Explicitaremos o histórico da CAPES e suas facetas na próxima seção, mas cabe ainda assinalar que o seu envolvimento com a pós-graduação, desde os primórdios do sistema nacional de pós-graduação e com a extinção do então Conselho Nacional de Pós-Graduação, a CAPES assume, em 1981 a responsabilidade pela elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação (II PNPG).

Posteriormente, com as mudanças políticas e a reabertura do ensino público e privado no país, especialmente após a ditadura militar de 64, a CAPES, já integrada à estrutura do Ministério da Educação como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Decreto nº. 53.932), tem expressa em suas funções a definição e a implantação de políticas e programas de fomento para consolidação do sistema nacional da Pós-Graduação Estrito Senso.

O II PNPG, que vigorou de 1982 a 1985, ainda enfatiza principalmente a necessidade da formação de quadros para a docência e a pesquisa, porém agora a ênfase na qualidade da pós-graduação é ressaltada e, aos poucos, a avaliação passa a assumir um novo papel. Segundo Hostins (2006) houve grandes investimentos na estruturação do sistema de avaliação e conseqüente monitoramento da pós-graduação:

nas suas diretrizes, a ênfase recai na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessários, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica (BRASIL, 2005b, p.13). Além disso, esse Plano tem com meta principal o apoio aos programas em sua infra-estrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira (HOSTINS, 2006, p.139).

No II PNPG, junto com a necessidade de expansão da capacitação docente, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica também é enfatizado, para acelerar o crescimento do país nas diferentes áreas do conhecimento.

Hostins (2006) também destaca que existiu na elaboração do II PNPG uma discussão sobre o modelo de avaliação até então utilizado e contemplava-se a possibilidade de outros modelos. Foi o caso de uma proposta da área da Educação que, através de seu fórum nacional, a ANPEd, identificou “os limites mais evidentes da sistemática de avaliação adotada pela CAPES” e compôs uma proposta alternativa. A proposta não foi levada a cabo devido a problemas burocráticos e administrativos.

Com o advento do III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), articulou-se o desenho e articulação do III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG). Predominou a ideologia da conquista da autonomia nacional, política então definida como prioritária para a pós-graduação para o período de 1986 a 1989. Esse III PNPG previa a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia evidenciando a necessidade de parcerias com diferentes elementos para desenvolver amplamente esse setor no país:

Procurava-se, então, alcançar a articulação entre as diversas instâncias governamentais e a comunidade científica e a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de forma integrada (HOSTINS, 2006, p.141).

A autora reforça que a análise dos primeiros vinte anos de políticas para a pós-graduação brasileira indica o estreitamento dessa relação entre a pesquisa na universidade e as necessidades do mercado produtivo. A interface com a lógica neoliberal é facilmente percebida no texto da lei e indica as pressões que passariam a permear as políticas propostas a esse nível de ensino, nas próximas décadas. Procuramos tratar dessa interface entre as políticas educacionais, a lógica neoliberal e o processo de avaliação no próximo capítulo, mas podemos perceber que as legislações que se seguem já trazem no seu bojo o perfil da pós-graduação delineado nos anos 80.

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG) não saiu do papel e não foi sequer aprovado, apesar de sua versão preliminar ter sido precedida de uma ampla discussão em um seminário nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” com representações de vários segmentos da sociedade, bem como especialistas internacionais. Martins (2005) indica que a versão final do IV PNPG não foi concluída devido a crises econômicas no final dos anos 90, que comprometeram os aspectos orçamentários da execução do plano.

Há que se reafirmar a natureza da pós-graduação como o lugar de produção de conhecimento e de pesquisa. Os PPGs compõem-se de cursos de Mestrado e Doutorado, em que, com efeito, em todos os seus momentos e espaços, perpassam a postura e a prática investigativas. Com maior razão ainda, no âmbito da pós-graduação, essa postura é absolutamente imprescindível, pois, a prática sistematizada da investigação científica encontra aí o seu lugar natural, uma vez que sua atividade específica é a própria pesquisa. Neste sentido, trago o apontamento de Arrosa (2002), que reafirma a complexidade da educação superior no Brasil, pois abarca em um sistema as várias instituições públicas e privadas, com seus diferenciados cursos e programas, “incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e estrito senso” (2002, p.45).

A realização de pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino e aprendizagem nesse nível é marcado pela finalidade de desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área, conforme reforça Arrosa (2002):

É integrada pelo mestrado e doutorado e constituída pelo ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, visando a desenvolver e aprofundar a formação, conduzindo a obtenção do grau acadêmico de mestre e doutor. Mestrado: mesmo tomado como etapa preliminar para obter o grau de doutor (embora não seja condição indispensável à inscrição no curso de doutorado), constitui grau terminal, com duração mínima de um ano, exigência de dissertação em determinada área de concentração na qual revele domínio do tema e capacidade de concentração, conferindo o diploma de Mestre. [...] Doutorado: constitui-se no segundo nível de formação pós-graduada, tendo por fim proporcionar formação científica ou cultural, ampla e aprofundada. Desenvolve a capacidade de pesquisa, com duração mínima de dois anos, exigência de defesa de tese, em determinada área de concentração, que contenha trabalho de pesquisa, com real contribuição para o conhecimento do tema, conferindo o diploma de Doutor (ARROSA, 2002, p.52).

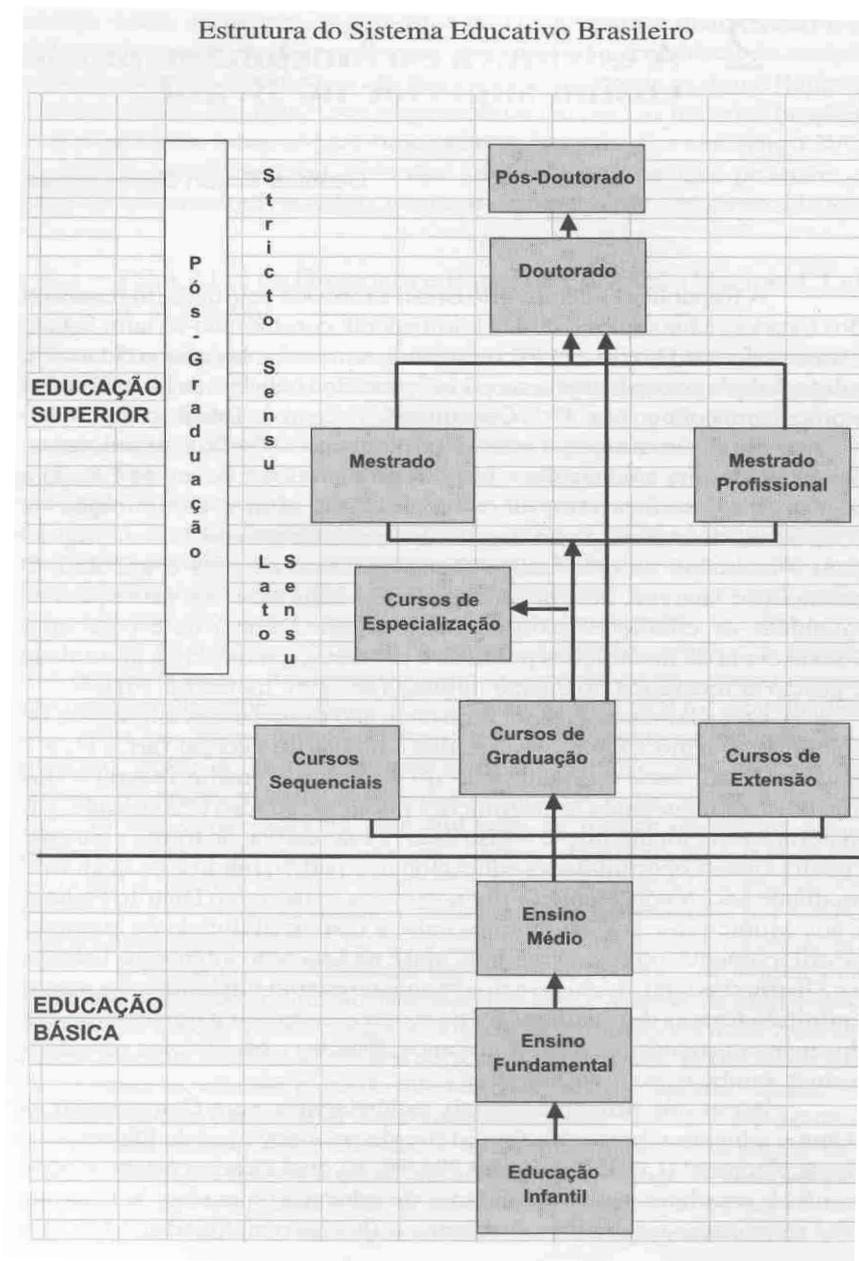
Neste sentido, considero necessário apontar o Artigo 69 da LDB de 1961, que trazia uma formulação bastante genérica com relação à pós-graduação:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

Além disso, ARROSA (2002) indica que as definições necessárias à criação de cursos nos estabelecimentos de ensino superior são propostas que passam a vigorar somente com a nova legislação. Reflexo das leis até então, existia a estruturação amplamente diversificada nos cursos de pós-graduação, pois ficava dentro da autonomia das instituições de ensino superior seu alinhamento administrativo.

Com a chegada da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB N°. 9394/96), muitas foram as novas exigências trazidas para a qualificação continuada em todas as áreas de conhecimento. A estrutura da educação no Brasil ficou formulada da seguinte forma:

Figura A – Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro



(Fonte: ARROSA, 2002, p.106).

A expansão dos Programas de Pós-Graduação trouxe consigo a preocupação com a qualidade das atividades desenvolvidas e a evidência do papel do Estado como regulador, estipulando uma nova forma de controle sobre os cursos. A CAPES começou a desenvolver uma sistemática de avaliação implementada através das comissões de consultores das áreas de conhecimento. Desenvolveram-se, assim, ações voltadas para a montagem de um sistema de monitoração e avaliação desses programas, visando, com isso, à geração de indicadores de custo/eficiência.

Neste sentido, percebo e enfatizo a necessidade de desenvolver e aplicar esta pesquisa na área da construção de políticas sobre a pós-graduação *estricto senso*, pois o sistema de avaliação, então implantado, trata quase exclusivamente do crescimento e da consolidação da qualidade do sistema nacional de pós-graduação com marcas de uma lógica mercadológica, próprias da ideologia neoliberal. É exemplo disso o incentivo à Cooperação Internacional ou mesmo a introdução de escalas numéricas (1 a 7), diferenciando os programas pela produção científica de seus docentes, pelo tempo médio de titulação de seus discentes, entre outros aspectos.

Na seção que tratará do quadro teórico deste projeto, farei uma reflexão sobre essas políticas com base na análise do contexto histórico, pois as exigências sobre os cursos de mestrado e doutorado, lugar de base à produção da pesquisa, encontra severos limites que se estabeleceram no âmbito da política nacional e produzem um sentimento generalizado de estreitamento do tempo:

As universidades vivenciam atualmente situações complexas que registram, por um lado, exigências cada vez maiores por parte da sociedade, e por outro, uma política de ensino superior calcada em visões imediatistas, quantitativistas e utilitaristas, que buscam sufoca-lás, restringindo o financiamento de suas atividades por parte do Estado (ZAINKO & GISI, 2003, p.45).

No âmbito das políticas públicas verifica-se o investimento nas reformulações das leis, porém na prática o que se vivenciam são intensas cobranças e urgências burocráticas que tomam o lugar das características acadêmicas, do rigor científico, da liberdade de pensamento e de expressão.

Convém esclarecer que as políticas públicas buscam enfatizar as qualificações exigidas para a Pós-Graduação Brasileira, mas as avaliações submetidas aos Programas operam transformações no comportamento atual destes locais de pesquisa e de produção do conhecimento. Conforme Zainko & Gisi (2003, p.62), o efeito dessa avaliação “tem ultrapassado largamente os limites educacionais e hoje faz parte essencial das grandes reformas que se produzem no cerne do poder político e econômico”.

Ainda assim, a pós-graduação, nos anos 90, vivenciou uma expansão de seu sistema e uma avalanche de novas diretrizes políticas, orientadas pela lógica neoliberal, que passaram a atrelar o financiamento da pós-graduação aos índices de produtividade e à necessidade de estreitamento de sua relação com o mercado. Segundo Hostins (2006), a evidência destas mudanças nos modelos de financiamentos é percebida rapidamente, como a diminuição do tempo de certificação, a redução de bolsas, o enfoque nos cursos de doutorado e a necessidade urgente de expansão dos mestrados profissionais:

Também, e principalmente na pós-graduação, o governo propõe que os repasses de recursos sejam atrelados ao número de alunos e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa, ou seja, o aporte financeiro é determinado pelo desempenho institucional, preferencialmente em nível internacional, cujo controle e avaliação estão sob responsabilidade da CAPES (HOSTINS, 2006, p.144).

De certa maneira, novas tendências e mudanças são impostas aos sujeitos que vivenciam diariamente a pós-graduação, como é o caso do mestrado profissional, que é fruto de uma política da CAPES definida para o sistema nacional de pós-graduação como uma necessidade prioritária e fato a ser incorporado na realidade dos programas,

a CAPES assume que a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação: a acadêmica – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e a profissionalizante – que forma profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante oferta de cursos voltadas para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados (HOSTINS, 2006, p.147).

Cabe esclarecer que o mestrado profissionalizante não é foco de nosso trabalho, mas a discussão de sua implantação reforça o quanto que esse IV PNPG evocou um novo posicionamento de todo o sistema da pós-graduação no Brasil, frente às demandas impostas pela lógica neoliberal (no terceiro capítulo retomaremos esse debate).

Apesar do insucesso do IV PNPG, a CAPES instituiu, em 2004, uma comissão responsável pela elaboração do V PNPG para vigorar no período de 2005 a 2010. O maior investimento do Estado neste plano, evidenciado pelas metas, é a consolidação dos mestrados profissionalizantes. Entre os objetivos do V PNPG estão: o fortalecimento das pesquisas de base tecnológica, de inovação científica; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; e a formação de quadros para mercados não acadêmicos.

Já na sua introdução, o V PNPG mostra a que veio: postular como estratégia nacional a referência da pós-graduação para a formação de recursos humanos altamente qualificados e para o fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional, vinculando a isso o conseqüente desenvolvimento e modernização do país. Queremos pontuar que somos favoráveis ao avanço da nação brasileira nas questões de base nacional e no cenário internacional, porém o discurso de que a educação é fator estratégico e indispensável ao desenvolvimento parece ser muito antigo. Remetemos novamente à discussão sobre o papel do Banco Mundial na definição das políticas apresentadas no terceiro capítulo, onde percebemos que se trata de uma recomendação datada dos anos 70, nos documentos oficiais dos organismos internacionais, como necessários ao desenvolvimento do país. Sabemos que para alavancar o desenvolvimento e o crescimento da nação várias medidas são necessárias, contudo, chama a atenção encontrar no plano atual da pós-graduação um discurso onde a educação ainda é tida como uma das áreas responsáveis pelo desenvolvimento do país.

Além disso, no texto do V PNPG e nos diferentes dados dos diagnósticos apresentados, notamos que efetivamente ocorreram muitos avanços no cenário da pós-graduação, fruto de uma política de Estado:

Deve-se ressaltar que o seu desenvolvimento não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros, mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em grande medida concebida, conduzida e apoiada pelo Estado (BRASIL, 2005, p.8).

Notamos que essa política de indução para a pós-graduação nacional só foi efetivada devido ao formato institucionalizado pelo sistema de avaliação, compreendido pela CAPES, atrelado aos diferentes financiamentos para a pós-graduação, por diferentes agências como CNPq, FINEP e a própria CAPES.

Ainda no seu diagnóstico sobre a situação da pós-graduação brasileira, o V PNPG apresenta uma síntese dos quatro planos anteriores, pela sua importância e por apresentarem elementos significativos para a composição do sistema, até aquele momento, de construção e desenvolvimento de um novo plano.

Na exposição do diagnóstico da pós-graduação brasileira, o V PNPG indica as legislações que exigem a avaliação da qualidade da educação e regulamenta a ação da CAPES, Fundação articulada ao MEC, que tem, portanto, no plano em vigor, suas funções e responsabilidade ressaltadas para a melhoria da educação neste nível de ensino.

Se considerarmos o crescimento do número de cursos recomendados pela CAPES, no período da emissão do Parecer Sucupira até os dados da última avaliação trienal, realizada pela CAPES em âmbito nacional, com todas as áreas de conhecimento, concordamos com a comissão que elaborou o V PNPG, de que é evidente a expansão desse nível de ensino. O quadro abaixo traduz em dados quantitativos a afirmação acima expressa:

Quadro 2 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: número de cursos no período de 1976 a 2004

Nível	1976 (1)	1990	1996	2004 (21/maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27a 5m)	2004/90 (13a 5m)	2004/96 (7a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
Total	673	1.485	1.624	2.993	5,6	5,4	8,6

(1) Ano de início do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES.

Fonte: CAPES/MEC.

Além disso, o número de alunos matriculados e titulados nos cursos de mestrado e doutorado, respectivamente, também aponta para o salto dado pela pós-graduação, especialmente nos últimos anos:

Quadro 3 – Cursos de Mestrado e Doutorado: número de matriculados e titulados no período de 1987 a 2003

MESTRADO

Ano Base	Alunos Titulados	Alunos Matriculados (1)	Alunos Novos
1987	3.647	29.281	9.440
1988	3.916	31.451	11.548
1989	4.727	32.472	11.432
1990	5.737	37.789	13.014
1991	6.811	37.865	12.768
1992	7.394	38.459	12.560
1993	7.609	39.509	13.633
1994	7.821	43.612	16.218
1995	9.265	46.152	17.746
1996	10.499	45.622	16.457
1997	11.922	47.788	17.570
1998	12.681	50.816	19.815
1999	15.380	57.044	23.837
2000	18.373	61.614	26.586
2001	20.032	65.309	28.074
2002	24.432	68.340	31.566
2003	27.630	72.001	35.305

Fonte: CAPES/MEC

(1) Matriculados em 31 de dezembro.

DOUTORADO

Ano Base	Alunos Titulados	Alunos Matriculados (1)	Alunos Novos
1987	868	7.914	1.786
1988	921	8.441	2.093
1989	1.047	9.671	2.416
1990	1.302	11.210	2.922
1991	1.489	12.219	3.509
1992	1.766	13.689	3.519
1993	1.803	15.625	4.132
1994	2.113	17.912	4.991
1995	2.528	20.095	5.331
1996	2.985	22.198	5.159
1997	3.620	24.528	6.199
1998	3.949	26.828	6.744
1999	4.853	29.998	7.903
2000	5.335	33.004	8.444
2001	6.040	35.134	9.101
2002	6.894	37.728	9.935
2003	8.094	40.213	11.343

Fonte: CAPES/MEC

(1) Matriculados em 31 de dezembro.

Os demais dados identificados no diagnóstico do V PNPB, como a relação entre professor e aluno e os indicadores da produção científica no país, expressam o investimento e o empenho do Estado e da comunidade científica para promover o avanço da pós-graduação no país.

Porém, algumas ênfases no texto do Plano, como a necessidade de diversificação dos formatos e de tipos de financiamento ou mesmo a abertura para a inovação e flexibilização, indicam sinais de uma nova reorganização da pós-graduação brasileira no sentido de ir ao encontro de interesses de outros setores da sociedade, como o mercado:

Flexibilidade do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender a dinâmica dos setores acadêmicos e não acadêmicos; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (BRASIL, 2005, p.44).

O V PNPB é um documento extenso e completo que sinaliza um redirecionamento da pós-graduação e também da própria avaliação, visto que essa nova postura deverá ser regulada a fim de medir a qualidade da educação. Além disso, novos conceitos são incorporados à linguagem da legislação como flexibilização dos modelos para atender à demanda, ou ainda, iniciativas inovadoras que visam à formação de novos programas, e também a diversificação dos métodos de ensino com a introdução da educação à distância, são expressões que, aos poucos, fazem parte de nosso dia-a-dia e carregam consigo a complexidade neoliberal e as estratégias para nos adequarmos (muitas vezes, sem uma percepção clara e formal) a um mercado extremamente competitivo que exige qualidade, sem haver uma discussão sobre que qualidade podemos esperar desses aligeiramentos.

Segundo Hostins (2006), os programas de pós-graduação são submetidos a novos processos de acreditação para que possam competir por espaço no mercado e as medidas vão desde a busca por firmar parcerias internacionais até o crivo da avaliação da CAPES:

No que se refere à avaliação dos programas, no novo PNPG reafirma-se a ênfase 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. A qualidade da pós-graduação deverá ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; também será valorizado o número de doutores titulados que saíram da IC diretamente para o doutorado, além da interação da pós-graduação com o setor empresarial, indicativo de uma maior inserção do Programa na sociedade (HOSTINS, 2006, p.150).

Os desafios postos para a pós-graduação, na atualidade, exigem, por sua vez, e isso é enfatizado no V PNPG, uma mudança conceitual e organizacional para que sejam atendidas as demandas dessas políticas, que, segundo Hostins (2006, p.155-6), tratam da “diversificação e expansão da oferta”, da “flexibilização de modelos”, da “institucionalização de um processo contínuo de avaliação”, da “internacionalização” e da “cumplicidade com o mercado”. Ou seja, poder alcançar novos padrões de excelência.

As questões pautadas no início desta seção encontram, no estudo sobre o Estado da Arte e no resgate histórico, alguns indícios, porém ainda restam dúvidas que não foram totalmente esclarecidas pelas pesquisas atuais, o que justifica a investigação realizada.

Portanto, as sinalizações dos pesquisadores nomeados até o presente momento, principalmente da área das ciências humanas, questionam o formato do Sistema de Avaliação CAPES, por considerar que a realidade dos Programas não pode ser meramente ilustrada em indicadores numéricos e mensurada quantitativamente.

Estudos e pesquisas nesta área se tornam cada vez mais necessários à medida que a pós-graduação brasileira cresce e se multiplica no país inteiro. Compreender esse cenário é necessário a todos os que atuam junto a um programa de pós-graduação, bem como é interesse de pesquisa auxiliar na construção de novos conhecimentos que possam contribuir com a educação brasileira, especialmente no âmbito da educação superior.

2.3 CAPES e sua Relação Intrínseca com a Pós-Graduação

A CAPES e a pós-graduação brasileira apresentam uma intrínseca relação, desde seu surgimento até a atualidade. A análise da criação dessa agência, seu desenvolvimento e situação na atualidade, foi realizada com base em diferentes documentos e publicações da própria agência disponíveis no site www.capes.gov.br, sendo que destacamos os INFORMES CAPES e os documentos disponíveis na seção legislação. Além disso, teóricos e pesquisadores como Hostins (2006) e Sguissardi (2006) concordam que é imprescindível falarmos da CAPES quando fazemos a análise da história da pós-graduação brasileira.

A CAPES é, atualmente, a principal agência de fomento de bolsas de estudos e auxílios à pós-graduação, financiando 55% das bolsas no País. São 2.413 cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e 1.247 de doutorado nas diferentes áreas de conhecimento, recebendo, anualmente, cerca de 50.000 novos alunos. As atividades da Capes são fundamentadas na intensa participação da comunidade acadêmica nacional, discutidas no âmbito de comissões de avaliação formadas por qualificados pesquisadores indicados pelos programas de pós-graduação e associações científicas. Na figura abaixo, encontramos a distribuição dos cursos nas grandes áreas de conhecimento:

Quadro 4 – Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES (2007)

GRANDE ÁREA	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	264	104	2	5	153	417	257	155	5
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	214	51	3	8	152	366	203	155	8
CIÊNCIAS DA SAÚDE	434	128	13	40	253	687	381	266	40
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	253	101	4	10	138	391	239	142	10
CIÊNCIAS HUMANAS	351	170	4	6	171	522	341	175	6
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	309	169	0	40	100	409	269	100	40
ENGENHARIAS	286	116	4	34	132	418	248	136	34
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	137	64	0	0	73	210	137	73	0
OUTRAS	203	102	8	56	37	240	139	45	56
Brasil:	2.451	1.005	38	199	1.209	3.660	2.214	1.247	199

Data Atualização: 24/05/2007

Cursos:
M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional

(Fonte: www.capes.gov.br, em 24/05/2007).

Se considerarmos somente o número de cursos da área de educação (ver quadro abaixo), percebemos que o salto de expansão vivenciado pela Pós-Graduação Brasileira é enorme e nos permite pontuar que o objetivo principal do Programa de 1976, voltado para a área de educação, e mesmo dos primeiros PNPGs foi atingido:

Quadro 5 – Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES na área de educação (2007)

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS									
ÁREA (ÁREA DE AVALIAÇÃO)	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
EDUCAÇÃO (EDUCAÇÃO)	83	47	0	0	36	119	83	36	0

(Fonte: www.capes.gov.br, em 24/05/2007).

O crescimento e a expansão da pós-graduação foi gestada e acompanhada ao longo do tempo pela CAPES, que em 1976 implantou o Sistema de Avaliação da Pós-graduação e, desde aquele período até a atualidade, essa instituição vem cumprindo a função de regulamentar, apoiar e acompanhar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Mas não iremos olhar somente para o período atual, pois consideramos fundamental olharmos o histórico da CAPES para explicitarmos a sua profunda relação com o atual processo de avaliação.

A CAPES, no período de sua criação (em 1951, através de uma comissão do MEC), a então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior promovia o aumento do número de docentes para o Ensino Superior, sendo que o professor Anísio Spínola Teixeira foi designado secretário-geral da Campanha e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Após a sua criação, a CAPES passa a contratar professores visitantes estrangeiros, estimular intercâmbios entre instituições e conceder bolsas de estudos, além de apoiar a realização de eventos de natureza científica.

Segundo pesquisadores, professores e profissionais que atuaram na CAPES em diferentes períodos, e tiveram seus depoimentos registrados no documento “CAPES, 50 anos” (BRASIL, 2002, p.7), o objetivo principal da então Campanha era “assegurar a existência de pessoal”, ou seja, ampliar a formação de mestres e doutores no país, nas diferentes áreas de conhecimento, pois entendia-se que a qualificação dos professores viria a garantir o atendimento das diferentes necessidades do país para o seu desenvolvimento.

Em 1974, a CAPES passa a ser órgão central de direção superior, com autonomia administrativa e financeira, sendo que sua sede é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Mas as funções da agência são ampliadas quando, em 1981, assume a responsabilidade pela elaboração do PNPG e, nesse ínterim, passa a organizar o II PNPG.

Ao longo de toda sua existência, talvez o período em que a CAPES sofreu o maior abalo foi em 1990, no governo Collor, quando a agência foi extinta. Mas a mobilização das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação das Universidades brasileiras, com o apoio do MEC reverteu a medida, sendo que em 12 de abril do mesmo ano a instituição é recriada. Logo em seguida, em 1992, é transformada em Fundação, sendo que nos anos 90 o sistema da Pós-Graduação Brasileira ultrapassa a marca de mil cursos de mestrado e 600 de doutorado, envolvendo 60 mil alunos (BRASIL, 2006).

Essa expansão sentida nos anos 90 é o reflexo de diferentes políticas que, ao longo dos anos, priorizaram a abertura de novos cursos de mestrado e de doutorado, além dos financiamentos e apoios recebidos com o intuito de alavancar a pesquisa, a ciência e, por conseqüência, o desenvolvimento do país. A figura, a seguir, sintetiza os diferentes movimentos vividos na Universidade, mas também na Pós-Graduação brasileira.

Figura B – Movimentos, práticas e políticas: a Universidade de 1930 a 1990

	1930	1940	1950	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990
UNIVERSIDADE		Submissão								
Cultura Institucional		Reatividade					Resistência			Antecipativa
Identidade Histórica	Francês- napoleônico		Latino- americano		Humboldtiano					
POLÍTICAS do ENSINO SUPERIOR	Estatutos das Univ.			LDBN		Reforma Universitária				LDBN (Proposta)
		Elitização		Massificação Interior, da Graduação (IES)		Expansão Pós-Grad.				
			Participação Comunidade			Pós-Graduação Pesquisa				
			Agências Governamentais de fomento							
POLÍTICAS de C & T			Política Nacional de C & T			Planos Globais / Setoriais			Decréscimo do Recurso Financeiro	
BASES POLÍTICAS-ECONÔMICAS	Capitalis Agrário	Capitalis Industrial		Modernização/C & T		Internacionalização			Capitalismo Monopolista Associado	
		Estado Autoritário	Redemocrat.		Estado Autoritário		Redemocrat.		Democratização - eleição presidencial/ Constituição	

(Fonte: MOROSINI & LEITE, 1992, P.135).

Os programas de pós-graduação vivenciaram os diferentes períodos históricos e as mudanças políticas, passando por diversas dificuldades como o fechamento de alguns programas e as alterações dos indicadores e critérios de avaliação da CAPES. Isso é explicado pelo discurso oficial como a ampliação da atuação da pós-graduação a níveis internacionais, ou mesmo a busca por um padrão de excelência.

Inclusive as principais funções da CAPES foram sendo ampliadas e alteradas ao longo do tempo. Podemos destacar alguns dos objetivos principais da instituição, na atualidade: (a) a responsabilidade pela autorização, pelo reconhecimento e pela renovação do reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros; (b) a atenção pela evolução do Sistema Nacional de Pós-graduação; (c) a avaliação da qualidade exigida aos cursos de mestrado e de doutorado, bem como contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação; (d) a definição das políticas para a pós-graduação brasileira; (e) o fornecimento de subsídios para auxiliar nas decisões sobre o fomento à pesquisa e à pós-graduação.

Observando o histórico da pós-graduação brasileira, os planos nacionais ou o histórico da CAPES, identificamos que os anos 90 são um marco na expansão de pós-graduação, pois é enorme a evolução do contingente de alunos do sistema quando comparado aos demais anos da avaliação da CAPES. Segundo o V PNPG, a realidade vislumbra que o país passou para um novo patamar na ciência e na formação de nível superior:

Em 1976, estavam matriculados 28.642 alunos, tendo sido titulados 2.387 (destes, apenas 188 doutores). Em 2000, o número de matriculados elevou-se para 120.336 e o de titulados para 23.718 (deste, 5.344 doutores). Entre 1976 e 1994, o ensino superior cresceu cerca de 30%. A pós-graduação, no mesmo período, cresceu 130% (BRASIL, 2005, p.7-8).

O exame dos números e das tendências de crescimento apresentadas pelo V PNPG permite afirmar que a CAPES assume um papel de destaque, pois as suas funções, especialmente aquelas vinculadas ao Sistema de Avaliação, regulam todas as ações desse universo de cursos, docentes e discentes.

Consideramos importante explicitar melhor como funciona esse Sistema de Avaliação no âmbito da CAPES e no âmbito dos Programas. O Sistema de Avaliação contempla dois amplos processos conduzidos por comissões de consultores renomados, vinculados a instituições de ensino superior ou de pesquisa de diferentes regiões do país: (a) programas de pós-graduação existentes; e (b) propostas de cursos novos de pós-graduação.

No âmbito da CAPES, o primeiro processo compreende a avaliação de todos os cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) através do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho. Os resultados desse processo são atribuídos pelo Conselho Técnico Científico da CAPES (CTC), por uma nota na escala de "1" a "7" e que indica ao Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento".

Já para os Programas de Pós-Graduação do Brasil o acompanhamento anual, é um processo onde cada programa deverá informar num banco de dados (o Coleta CAPES) todas as informações e atividades realizadas em seu curso ao longo de um ano, e envia-lo para a CAPES. Além disso, a cada três anos, todos os programas são submetidos a uma criteriosa avaliação cujos resultados são publicamente divulgados (a escala de "1" a "7").

Essa sistemática de avaliação dos cursos reconhecidos, explicitada acima, obteve essa configuração em 1998, quando foram promovidas significativas alterações no sistema de avaliação, como: (1) a adoção das notas "1" a "7" em substituição à escala anterior de cinco conceitos, com a identificação de vários indicadores e critérios que estabelecem maior diferenciação entre os programas; (2) o estabelecimento de nota "3" como padrão mínimo de desempenho para validação nacional dos diplomas emitidos pelos programas de pós-graduação; (3) a indicação dos programas que não possuem um desempenho qualificado, expressa pelas notas "1" e "2", que reprovam o programa; (4) a promulgação da consolidação dos programas, expressa pelas notas "4" e "5", que indicam um desempenho bom e muito bom, respectivamente.

Além disso, a nota “5” é considerada a avaliação máxima para um programa com apenas curso de mestrado em andamento; e (5) a explicitação das ilhas de excelência, marcadas pelas notas “6” e “7” que indicam o desempenho equivalente a alto padrão internacional.

Os processos de avaliação caracterizados pelo “acompanhamento anual” (realizado a cada ano) e pela “avaliação trienal” (realizada a cada três anos) diferem especialmente nos procedimentos adotados pelas comissões de área, que consideram a análise do triênio no contexto mais amplo da avaliação da pós-graduação.

A aprovação de cursos novos pela CAPES é realizada com base nos mesmos critérios e parâmetros utilizados na avaliação trienal dos programas, porém a admissão de novos programas e cursos depende da qualidade das propostas apresentadas e que deverão ser equivalentes ao padrão mínimo exigido e expresso pela nota “3”. Os resultados desse processo são amplamente divulgados e os novos cursos aprovados passam a fazer parte do SNPG.

Tanto o processo de avaliação dos cursos existentes, quanto o das propostas novas é realizado pelos representantes e consultores de diferentes áreas do conhecimento. A nomeação desses representantes é decisão do Presidente da CAPES, que recebe uma lista tríplice elaborada pelo Conselho Superior dessa mesma agência.

A atuação dos representantes e dos consultores de área na CAPES é fundamental, pois todo o trabalho braçal de verificar, analisar e propor a avaliação de cada programa depende desses sujeitos no processo. Ao final dessa atividade, as comissões de área propõem ao Conselho Técnico Científico (CTC) a atribuição das notas dos programas que então será apreciada. O CTC é composto por: Presidente da CAPES, os membros das Diretorias da CAPES; dois representantes de cada grande área, eleitos por seus pares; pelo presidente do Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa; e por um representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos.

A divulgação dos resultados da avaliação passa a ser estimulada, a partir de 2000, quando as notas dos programas ganham destaque nacional. Além disso, outros elementos, como a produção dos produtos da pós-graduação e das pesquisas desenvolvidas no Brasil, e sua ampla divulgação, são estimuladas.

O evento de criação, em 2000, do Portal de Periódicos é uma ação tida como um instrumento para facilitar o acesso à informação científico-tecnológico mundial, bem como espaço para visibilidade das produções nacionais. É o padrão de excelência nacional que a CAPES passa a incentivar e enfatizar:

Essa validação, atendendo ao exercício da função normatizadora e avaliadora, garante o funcionamento do sistema nacional como um todo, assegura-lhe a qualidade, evita a duplicação de meios para o mesmo fim, previne a sua fragmentação e promove o mérito. Quanto ao exercício da função redistributiva, essa validação propicia tanto a correção de rumos e de situações críticas quanto a possibilidade legal de delegação de competências, quando houver situações que a exijam. Mas com essa delegação ou sem ela, a exigência de uma consonância com as normas e diretrizes nacionais estabelecidas pela União e com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação prevalecem sobre os ordenamentos dos entes federativos (BRASIL, 2005, p.23).

A publicização dos resultados ocorre com a apresentação, no site da CAPES, disponível a todos que possuam acesso a internet, da ficha de avaliação onde constam os itens e os quesitos avaliados, os conceitos e pontuações atribuídos ao programa, com os respectivos comentários e justificativas da comissão avaliadora, e, ao final, a nota, na escala de “1” a “7”. As notas são homologadas pelo CTC da CAPES e, posteriormente, pelo CNE e MEC, através da publicação no Diário Oficial da União. Os programas podem interpor recursos quando não concordam com nota recebida na avaliação trienal. Os recursos são analisados por uma nova comissão instituída pelo CTC da CAPES e a nova decisão amplamente divulgada. O resultado da avaliação obtida pelos Programas sempre terá validade até a próxima avaliação trienal.

Assim, a obrigatoriedade da avaliação para todos os Programas é incontestável, pois indica que esses cursos possuem qualidade e podem ser reconhecidos, além de proporcionar a validade nacional dos diplomas a eles correspondentes.

Na última avaliação trienal, concluída em 2004, participaram 45 comissões de avaliações, compostas por mais de 600 consultores da CAPES. E no ano de 2006, a CAPES divulgou a meta de formar 10.000 doutores brasileiros e cerca de 40.000 mestres.

Uma marca importante para o desenvolvimento científico, tecnológico e educacional do País. No exterior, outros 2.400 brasileiros recebem bolsa de estudos da agência para realizar intercâmbio e aperfeiçoamento profissional. Os bolsistas estão distribuídos em mais de 30 países nos cinco continentes.

Atualmente, nos diversos documentos de divulgação, distribuídos pela CAPES e pelo MEC, percebemos que a compreensão de educação dessas agências, assim como do Governo Federal, é de um bem público necessário e que deve estar vinculada ao modelo de desenvolvimento do país e proporcionando conseqüentemente, a inclusão de todos na sociedade. Nesse contexto, a pós-graduação deve oferecer um ensino de qualidade e, por isso, a CAPES atua fundamentalmente em quatro grandes linhas: “avaliação da pós-graduação *estricto sensu* (mestrado e doutorado), investimento na formação de recursos humanos de alto nível no país e exterior, promoção de cooperação internacional e acesso e divulgação da produção científica” (BRASIL, 2006, p.04-05).

Nos documentos pesquisados e no seu próprio site, a CAPES deixa evidenciada a importância da participação da comunidade acadêmica na qualificação do processo de avaliação, bem como na estruturação do atual sistema de pós-graduação.

Quanto à questão dos financiamentos, é outra faceta muito importante assumida pela CAPES, pois com base nos padrões entendidos como a qualidade, a agência oferece, por meio de programas específicos ou editais especiais, bolsas, auxílios e incentivos para estudantes, professores e programas. No país, as concessões são distribuídas pela CAPES aos programas de pós-graduação que selecionam os alunos. Já as bolsas no exterior são individuais e distribuídas por meio de seleção realizada pela própria CAPES. Apresentamos alguns exemplos de apoios e financiamentos aos Programas recomendados, atualmente em vigor:

- ✓ Exemplos de programas permanentes no país: Programa Demanda Social (DS), Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF), Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particular (PROSUP), Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), Programa de Absorção Temporária de Doutores (PRODOC), Programa de Qualificação Institucional (PQI) e Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP).
- ✓ Exemplos de programas especiais no país: Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), Doutorados em Bioinformática e Microeletrônica (BIOMICRO) e Programa San Tiago Dantas de Apoio ao ensino de Relações Internacionais (San Tiago Dantas).
- ✓ Exemplos de bolsas no exterior: Bolsas de Doutorado no Exterior (BEX), Programa de Estágio Pós-Doutoral no Exterior, Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), Programa de Apoio a Eventos no Exterior (PAEX).

Além desses, existem muitos incentivos para estabelecimentos de acordos e tratados para fortalecer as atividades de intercâmbio e cooperação internacional.

A análise dos dados e das discussões levantadas pelo histórico da pós-graduação, dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e da instituição CAPES adquire uma significação que nos auxilia a elencar elementos para a compreensão de como um programa de pós-graduação constitui seus processos de forma concreta e integradora, dando sentido a um processo de avaliação externa. No próximo capítulo, procuramos avançar na discussão sobre o problema desta dissertação, e para isso articulamos o conjunto de elementos trabalhados até o momento à discussão de quais políticas educativas estão delineadas no Estado Avaliador e qual a concepção de avaliação é cotejada no contexto atual.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO

No conjunto dos aspectos abordados nesta dissertação, precisamos tratar das questões do Estado e da Avaliação, que permeiam os discursos sobre as relações entre a avaliação CAPES e o cotidiano de um programa de pós-graduação em educação, uma vez que é impossível negar que avaliar é uma função do Estado. O Estado exerce essa função e explicita, através de seus documentos e de suas ações, as políticas educacionais voltadas a esse nível de ensino. Assim, para atingir os objetivos da pesquisa, procuramos, neste capítulo, entender essa relação entre as políticas educacionais e a questão da avaliação.

Torna-se necessário fazer a discussão dos aportes teóricos antes da análise das entrevistas, pois o problema em estudo, segundo Luna (2002, p.83), é gerado por uma teoria ou pode ser derivado de várias teorias e por elas explicado. Desta forma, torna-se fundamental uma revisão teórica para verificar as concepções que irão embasar o conhecimento produzido, tendo na interlocução com autores renomados o auxílio para a estudante que ingressou nesse universo da pesquisa científica.

Vários autores contribuem teoricamente nas discussões e estudos sobre a temática e o problema; são eles: Shiroma et al (2001), Afonso (1999; 2001; 2003), Santos (1997; 2002; 2004), Silva JR (2002), Corsetti (1998, 2005), Cunha (2003; 2005), entre outros. Início uma conversa com esses autores que refletem sobre as relações entre as políticas educacionais e a avaliação.

As políticas públicas englobam diversos âmbitos da realidade social como: a Sociedade (lugar onde encontramos a informação e ocorre a produção de conhecimentos); a Globalização (movimento que a todos envolve e transforma); o Momento Histórico (processo temporal onde o movimento se realiza e onde ficam registradas suas ações e transformações), entre outros.

Porém pensar em políticas educacionais de avaliação é entender que contamos com um entorno amplo, pois podem ocorrer avanços e recuos significativos de acordo com a realidade investigada. Segundo Germano (1993), o conceito de política educacional é:

um conjunto de medidas todas (ou apenas formuladas) pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não). Ela visa, essencialmente à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formulação de intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional (GERMANO, 1993, p.101).

O autor apresenta o Estado como a base das construções das políticas educacionais. Assim, penso que uma importante categoria de análise é o Estado, suas funções, ações e silenciamentos. Isso porque não podemos querer investigar as políticas educacionais com a mera análise de uma ou outra legislação vigente. A intenção é compreender em que medida as políticas de avaliação estão entranhadas em uma decisão política nacional ou internacional. Neste caso, o Estado, como categoria de análise, favorece esta pesquisa e sua compreensão.

Reforça a relevância do estudo sobre o Estado o fato de que a pesquisa que busco desenvolver está situada no período histórico contemporâneo. O entendimento das relações do Estado com o objeto de análise de minha pesquisa faz-se, portanto, fator revelador deste campo de saber. Para compreender as lógicas do Estado, diferentes autores, como Silva Jr (2002), Carnoy (1990), entre outros, utilizam as classificações: Estado liberal, Estado de bem-estar social e Estado neoliberal. Entretanto a presente dissertação focalizou o período atual e, por isso, realizamos uma análise mais detalhada da concepção e das características do Neoliberalismo e do Estado neoliberal, onde a função do estado avaliador está presente de forma acentuada e com expressiva importância na escala de valor. Retomarei esses conceitos, pois, à luz deles, posso produzir entendimentos sobre a atualidade das políticas educacionais e sua ação e reação na avaliação.

3.1 O Neoliberalismo e o Estado Neoliberal

O neoliberalismo está profundamente vinculado às discussões desta dissertação e, para compreender a conceituação e as discussões sobre o neoliberalismo, utilizo as referências teóricas de autores como Silva Jr (1999, 2002), Gentili (1995) e Comblin (1999).

O neoliberalismo surgiu como uma alternativa para a crise do regime de acumulação fordista da década de 70, expressa em diferentes níveis: a crise da organização taylorista do trabalho; a crise do Estado de Bem-Estar corporativista; a crise do Estado intervencionista; a crise ecológica; a crise do “fordismo mundial” e a crise do “indivíduo fordista”. Não é objetivo dessa dissertação detalhar esses níveis³, mas é necessário situar o neoliberalismo neste contexto histórico para a compreensão da importância que ele assume nesta crise hegemônica, como saída política, econômica, jurídica e cultural para o esgotamento da então economia do mundo capitalista. Segundo Gentili (1995) as dinâmicas de crise do sistema capitalista são permanentes e cíclicas envolvendo todas as esferas da sociedade e imprimindo a essas, novos sentidos e valores:

Com efeito, o capitalismo atravessa, ao longo de toda sua história, uma série de processos de mudança e ruptura qualitativos e quantitativos. (...) Toda dinâmica de crise, ao mesmo tempo em que expressa a necessidade dominante para resolver as contradições inerentes a este tipo de sociedades, constitui uma nova instância geradora de contradições – em graus diversos - que definirão a idiosincrasia do período que se inicia após cada ruptura (GENTILI, 1995, p.231).

O neoliberalismo é, portanto, a resposta que surge à necessidade de uma nova configuração do capitalismo no sentido global, com vista a restabelecer a hegemonia burguesa, a dominação, a valorização do capital e a acumulação de riquezas sob esta base social.

³ A discussão sobre as crises do fordismo, podem ser consultadas em HIRSCH, J. Fordismo y posfordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In: HIRSCH, C. et al. *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires. Fichas Temáticas de Cuadernos Del Sur/Editorial Tierra Del Fuego, 1992.

Conforme Gentili (1995) afirma anteriormente, o neoliberalismo procura quebrar a lógica do senso comum esvaziando o sentido de princípios como cidadania, justiça, igualdade, entre outros.

Para Comblin (1999, p.15), o neoliberalismo se apresenta como uma teoria econômica, quando é uma filosofia que surgiu para justificar a necessidade de manutenção de dominação dos mercados mundiais por alguns poucos países e também para garantir que o socialismo não voltaria ao cenário mundial. Segundo o autor, a manifestação da ideologia neoliberal é a ação por programas econômicos que contam com os seguintes elementos “supressão ou redução notável dos obstáculos à livre circulação dos capitais, dos bens e serviços” (COMBLIN, 1999, p.20).

Quando tratamos da avaliação da pós-graduação em nível nacional, podemos perceber pelos discursos e pelas estratégias políticas o quanto o neoliberalismo atinge todas as esferas da sociedade e não somente a economia, pois sua dinâmica impõe uma nova ordem econômica, política e cultural. Percebemos essas dimensões neoliberais, especialmente na avaliação da pós-graduação, a partir de 1996, quando sua ação estruturalmente dualizada impõe uma nova lógica de avaliação que passa a realizar o ranqueamento entre os programas, o mérito expresso no maior número de financiamentos aos melhores, a regulação do Estado forte, entre outros.

Gentili (1995, p.233) expressa o quanto isso faz parte da nova ordem cultural que assume uma dimensão fundamental para os neoliberais, pois essa lógica é assumida como válida por todos os membros da sociedade e atua na sobreposição de “três laços característicos do pós-fordismo”, ou seja, a “organização pós-taylorista do trabalho”; o “caráter estruturalmente dualizado da sociedade” e o “novo Estado autoritário pós-keynesiano”.

O autor expressa que a nova fisionomia desses três fatores constitui as chamadas: “novas formas de consenso”, que asseguram a manutenção da lógica neoliberal na sociedade.

A educação, em todos os níveis de ensino, é modificada pela ofensiva neoliberal, pois diferentes políticas e estratégias culturais são desenvolvidas com vistas a modificar o sentido e a legitimidade que esta assumiu ao longo dos tempos na sociedade (GENTILI, 1995, p.233).

Segundo os autores Marrach (1996) e Redin (2005) o neoliberalismo é uma ideologia dominante que procura resguardar e responder às posições do Estado Neoliberal na seguinte proporção: máximo de liberdade econômica e mínimo de direitos sociais. Marrach (1996) afirma que, para o estado neoliberal, a educação ocupa uma posição de destaque:

No Brasil, a modernização neoliberal assim como as anteriores não toca na estrutura piramidal da sociedade. Apenas amplia sua verticalidade, que se nota pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos etc. Em outras palavras, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 1996, p.56).

Ou seja, a ideologia neoliberal que rege o Estado, na atualidade, enfatiza o direito do consumidor, ao mesmo tempo em que contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. A educação, neste Estado mínimo, tem um papel estratégico, pois segue o modelo do mercado, ou seja, o capitalista de carga nova.

Segundo Gentili (1995), isso ganha mais ênfase do que vem aparecer nas análises críticas desenvolvidas por diferentes teóricos nos últimos tempos, pois os cenários são modificados, a sociedade é reestruturada e se produz modificação daquilo que se entende por educação, ou direito, ou cidadania:

Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública (GENTILI, 1995, p.230).

Redin (2005) reforça que a produtividade é o discurso sedutor neoliberal para a educação, pois o mercado passa a comandar os critérios de classificação e a educação assume o porte de produto fundamental:

No credo neoliberal do mercado absoluto e da sociedade do conhecimento a educação é proclamada como bem-capital mais importante. As mudanças vertiginosas que vivemos são atribuídas ao poder das novas tecnologias da informática e da globalização dos mercados financeiros (REDIN, 2005, p.9).

O conceito apresentado pelo autor reforça, na sociedade, a necessidade de um pensamento único que perpassa todas as legislações atuais onde as competências derivam “da afirmação básica de que existe uma grande diferença entre preparo técnico e educacional do trabalhador e o envolvimento efetivo do mesmo” (REDIN, 2005, p.9).

O autor critica o discurso oficial do mercado e dos dispositivos legais que passam a ditar as regras no campo da educação. Mas que Estado é esse que se apresenta como regulador, mínimo ou avaliador? Os diferentes teóricos analisam e apresentam as classificações anteriores ao Estado frente a uma nova ordem mundial, onde o império é o capitalismo, reafirmado pelas novas tecnologias, ou seja, pela globalização com novas facetas.

Esse Estado pode ampliar, diminuir ou silenciar as políticas educacionais, dependendo da marca da Modernidade ou Pós-Modernidade que ele assumir. Logo, a lógica que hoje pauta o cotidiano de todos está profundamente ligada ao formato assumido pelo Estado.

Ao longo da história, o capitalismo se apresentou com diferentes facetas, o que pode ser aprofundado nos estudos de Silva Jr (2002), Gentili (1995, 1998) Chesnais (1996), entre outros, mas nesse estudo vislumbramos no Estado Neoliberal um estágio de desenvolvimento do capitalismo diferenciado, que pode ser percebido nas seguintes características: a construção de um novo pacto social, o deslocamento do capital para outras esferas sociais, o enfraquecimento dos órgãos de representação dos direitos dos trabalhadores de diversos setores da sociedade.

As características do Estado Neoliberal, expostas acima, indicam que a institucionalização no aparelho estatal favoreceu as transformações e mudanças radicais impostas pela reestruturação do mercado de trabalho e das leis trabalhistas, pela intensificação da hegemonia do capital financeiro e pela instauração da nova ordem cultural. Como consequência, vivenciamos a intensificação do trabalho, a flexibilização nos contratos de trabalho, a despolitização, o enfraquecimento da luta dos sindicatos e dos partidos que vivenciam o esvaziamento de seu discurso, entre outros.

O Estado Neoliberal, também conhecido como Estado mínimo, assume uma postura não-intervencionista, onde o mercado pode livremente atuar sem a mediação de setores públicos de proteção. Mas, notamos que as principais características desse Estado, na prática do neoliberalismo, são: o estado forte, combinação de suas ações com os interesses do mercado, ranqueamento das instituições, acumulação do capital, entre outras. Portanto, o Estado neoliberal é legitimado pelas idéias liberais, deixa transparecer uma face pouco intervencionista, mas age num contexto de mundialização do capital. E, Gentili (1995), apesar de existir um discurso de que o Estado deva ser mínimo, na lógica neoliberal, importa que o mercado seja forte e exerça o papel de interventor quando o mercado sentir essa necessidade.

Retomamos que, apesar de afirmar que o Estado não tem condições de atuar na economia, o discurso neoliberal não abdica da existência dessa instância que atua como fator decisivo, garantindo o bom funcionamento do mercado:

O Estado atua como um fator a mais no processo de despolitização. Daí que o neoliberalismo precisa de qualquer outra coisa, menos de um Estado débil. Precisa de um Estado que atue, ele mesmo, contra as funções de legitimação, projetando e operacionalizando novas formas de intervenção (GENTILI, 1995, p.239).

Assim, no Estado neoliberal, as funções de intervenção, de definição de políticas e de legitimação de práticas são prioritárias para garantir a livre expressão dos interesses individuais exercidos no mercado.

Silva Jr (2002) ressalta que a nova fase vivenciada pelo Estado conjuga tanto características do Estado liberal e do Estado de bem-estar social⁴ :

O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social; forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que os fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob a forma do “político”, é agora o poder econômico macroregido pelo capital financeiro, com graves conseqüências para a cidadania e para a educação (SILVA JR, 2002, p.33).

Silva Jr (2002, p.35), baseado nas colocações de Hayek e Friedmann, esclarece que a nova ordem do mercado é ter no capital o conteúdo principal do político. Isso porque o seu expansionismo atinge todas as esferas do planeta e “pelo desenho das novas instituições, cuja lógica é dada pela *extended order*”. Hayek (SILVA JR apud HAYEK, 2002 p.32) afirma que a expressão *extended order* representa a adaptação das atividades humanas feita pelo mercado.

Notadamente, o capital torna-se a base da nova forma de política estabelecida no Estado neoliberal. A cidadania e os direitos sociais dos cidadãos são deslocados para outros setores da sociedade e o Estado delega a esses a sua função primária. Silva Jr (2002) afirma que o desenvolvimento de políticas públicas no mundo globalizado conjuga as direções do mercado, da economia e alavanca o surgimento de novos atores no cenário internacional.

Sob a regência da doutrina econômica do neoliberalismo, o Estado passa a lançar mão dos financiamentos e, conseqüentemente da orientação de diferentes organismos internacionais, reformando suas instituições através de políticas públicas novas ou revisitadas:

⁴ Estado de Bem-estar Social, também conhecido por Welfare State, onde o Estado atua como regulador da sociedade e da economia. Assim, Estado regulamenta tudo no seu entorno, além de ser o responsável por garantir a toda população o acesso aos serviços públicos e de proteção. Segundo esta concepção, todo cidadão tem direito, desde seu nascimento, a um conjunto de bens e serviços que deveriam ser fornecidos diretamente através do Estado ou indiretamente, mediante seu poder de regulamentação sobre a sociedade civil. Esses direitos iriam desde a cobertura de saúde e educação em todos os níveis, até o auxílio ao desempregado, à garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para sustentação dos filhos, etc (ver mais em SILVA JR, 2002).

Parece derivar daí a necessidade de organismos globais que, com poder político e econômico, produzam a sedimentação da nova ordem, sob a mesma hegemonia do capital (especialmente o financeiro) no âmbito nacional e global, agora em forma diversa, num novo regime de acumulação, em diferente forma de organização social. Nesse decar, emergem os intelectuais coletivos internacionais – os organismos multilaterais – como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, Unesco, Cepal, etc, com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da forma histórica do Capitalismo (SILVA JR, 2002, p.32-33).

Este movimento expresso nas ações do Estado é denominado como descentralização, ou seja, o Estado delega suas funções às organizações não-governamentais. A voz do mercado rege as políticas no Estado mínimo, e essas são transferidas para a esfera educacional, onde a instituição escolar torna-se “quase-mercado”. Silva Jr. (2002) reforça, pontuando a característica da escola que vivenciamos na atualidade:

a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade num contexto de ausência de reivindicação (SILVA JR, 2002, p.36).

A instituição escolar passa a ser regrada pelas ações do Estado, que combina suas ações com os interesses do mercado e essa realidade também pode ser identificada nas políticas de avaliação e na classificação à qual são submetidas as instituições.

A globalização do capital, que encontra no Estado seu maior aliado e que sendo gestor, não interventor, estabelece estratégias para facilitar a atuação do mercado. Santos (2002) reforça as múltiplas facetas da globalização e suas dimensões no Estado. Entendo que é possível compreender que a postura do Estado frente às políticas de avaliação é fruto de sua identificação com o ideário neoliberal.

A discussão aqui realizada procurou compreender o contexto das políticas educacionais e o papel do Estado nesta análise. Porém ainda cabe fazer uma discussão sobre as implicações das políticas educacionais e os organismos internacionais, como o Banco Mundial, no universo da pós-graduação brasileira e procuramos trazer essa discussão no próximo tópico.

3.2 Políticas Educacionais e os Organismos Internacionais: o Papel do Banco Mundial

No conjunto dos elementos refletidos sobre o tema de nossa dissertação, considero importante retomar alguns que indicam a influência de orientações de organismos internacionais, aqui especialmente o Banco Mundial, na definição das estratégias políticas para a educação. E essas orientações, apesar de condensadas nas políticas educacionais, estão refletidas no nosso cotidiano. Porém, estamos conscientes de que sua aplicação na educação brasileira depende das ações do Governo, dos investimentos, das prioridades, entre outros.

Alguns autores serão nossos principais interlocutores nessa discussão sobre as políticas educacionais; são eles: Shiroma, Moraes & Evangelista (2001), Silva (2002), Silva Jr & Sguissardi (1999), Sguissardi (1997), Fonseca (1998), Noronha (2002), Brito (2002) e Melo (2004). A reflexão junto a esses autores durante a dissertação auxiliou no aprofundamento de diferentes elementos que apontam os impactos das políticas públicas na pós-graduação brasileira, além do papel de sedimentador da nova ordem do capital, assumido pelo Banco Mundial. Além disso, também cabe ressaltar a importância de analisar os discursos dos docentes e dos discentes, à luz das discussões deste capítulo, por entender que a avaliação da educação tem um papel de destaque em nossa sociedade atual e que procuramos compreender suas dimensões, no conjunto de estratégias políticas desenvolvidas ao longo dos tempos, para a educação.

A discussão, no início deste capítulo, sobre o neoliberalismo evidencia, de forma mais ampla, o quanto as políticas são instrumentalizadas e reordenadas no sentido de favorecer a acumulação e o fortalecimento do capital. Na obra “Política Educacional”, as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2001) afirmam que as políticas públicas são expressas por confrontos e movimentos que procuram atender às demandas e responsabilidades do Estado:

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no discurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p.9).

Neste sentido, para compreender as políticas educacionais, é necessário entender as suas relações com o Estado e o momento histórico, algo que já procuramos discutir no item anterior. Isso porque as evidências apresentadas pelas autoras citadas remetem à articulações entre as muitas políticas públicas criadas e as orientações dos organismos internacionais. Por organismos internacionais entendemos: CEPAL (Comissão Ec. para América Latina e Caribe), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o BIRD ou Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), entre outros.

Esclarecemos que o Banco Mundial é uma agência do sistema das Nações Unidas que foi fundada em 01 de julho de 1944 por uma conferência de representantes de 44 governos em Bretton Woods, New Hampshire, nos Estados Unidos, e tinha como finalidade inicial financiar a reconstrução dos países devastados durante a Segunda Guerra Mundial. Atualmente, os principais objetivos do Banco Mundial estão voltados para a luta contra a pobreza através de financiamento e empréstimos aos países em desenvolvimento. Seu funcionamento é garantido por cotas definidas e reguladas pelos 184 países membros.

Deve-se saber distinguir o Banco Mundial do Grupo Banco Mundial. O Banco Mundial é composto pelo BIRD e pela AID, que são duas das cinco instituições que compõem o Grupo Banco Mundial. Este Grupo, atualmente é composto por cinco instituições, estreitamente relacionadas, e que funcionam sob uma única presidência. São elas: BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento), AID (Associação Internacional de Desenvolvimento), IFC (Corporação Financeira Internacional), AMGI (Agência Multilateral de Garantia de Investimentos) e CIADI (Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos).

As políticas educacionais, dentro da lógica neoliberal, observam as recomendações de um parceiro ideal, o Banco Mundial, pois ele assume a função de difundir as ações estruturais que induzem a sobrevivência dos países menos desenvolvidos, na nova configuração global do capitalismo:

A crise, nesse sentido, é sempre uma crise global que causa impacto não somente sobre a vida econômica, mas também sobre a política, as relações jurídicas, a cultura, etc. É no contexto mais amplo da crise do fordismo (e da necessidade estrutural de estabelecer e construir um novo modo de dominação) que as estratégias políticas e culturais do neoliberalismo adquirem sentido (GENTILI, 1995, p.232).

Portanto, o renovado sentido do neoliberalismo alia suas ações a um novo formato de regulação assumido pelo Estado quando estabelece políticas subordinadas as regras mercantis. Dessa forma, assegura-se que o Estado atue ativa e fortemente no processo de regulação da sociedade, ampliando as formas de consenso do neoliberalismo.

A liberdade de mercado é forma utilizada pelo neoliberalismo para garantir a igualdade de opções, mas percebemos que isso de fato não ocorre, pois a avaliação na sociedade neoliberal irá impor o exercício do princípio do mérito, pois o Estado,

só serve para conservar e defender a propriedade e seu direito. Em material educacional (e não somente nela), isto tem um efeito interessante. A desigualdade e a discriminação educacional, assim como ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que aqui chamaríamos de justiça distributiva do bem “educação”, formam parte de uma ação que a sociedade (isto é, o mercado) deve resolver sem interferência externa de nenhum tipo (GENTILI, 1995, p.242).

Esse processo de seleção considerado natural pela sociedade neoliberal desconsidera a democracia existente na sociedade contemporânea e ignora a existência do direito primário à educação de qualidade. Essa é a principal ação política na ideologia vigente, ou seja, dissolver a existência do direito à educação.

A lógica que perpassa e orienta a concepção de avaliação, na atualidade, também é baseada na ação regulatória do Estado, que pode ser entendida quando realizamos uma breve retomada histórica das políticas educacionais relacionando-as às orientações desses organismos multilaterais, especialmente as conexões com a atuação do Banco Mundial. Percebemos que, nos anos 30, havia uma preocupação do governo em reformar a educação com o intuito de solucionar todos os problemas da então nação brasileira. Dessa forma, em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, onde o Estado passava a ser o responsável formal pela educação no país. Francisco Campos, o primeiro titular do recém criado ministério propôs reformas rígidas para o ensino nacional. Grupos diferentes, como o da Igreja Católica e o dos intelectuais, conhecidos como Pioneiros da Educação Nova, passaram a disputar espaços e pressionavam o governo. Mas com a instauração da repressão, em 1937, muitas dessas ações ficaram no papel.

Nesse cenário, na década de 40, foi firmado o nascimento das principais agências financiadoras internacionais: FMI e Banco Mundial. As orientações iniciais davam conta de realizar financiamento considerando as diretrizes dessas agências. Segundo Brito (2002), o interesse básico do FMI e do Banco Mundial era realizar a acomodação dos interesses do capital, pois suas funções primárias, naquele período, eram: regular o sistema financeiro internacional, auxiliar no financiamento dos países devastados pelas guerras, enfim, reestruturar o capitalismo. O autor apresenta ainda aspectos gerais da atuação do Banco Mundial e indica que as estratégias da agência eram principalmente vinculadas à desestruturação das bases nacionais que buscavam romper com as conseqüências do capitalismo.

Várias leis criadas, especialmente a 5.540/68 e a 5.692/71, evidenciaram a importância do fator econômico no desenvolvimento da educação e do país. Na legislação deste período, eram consideradas como necessidades básicas: o avanço tecnológico em todas as áreas; a modernização brasileira; a educação e seu papel de garantir a competitividade do mercado brasileiro. Estas reformas postas em prática tinham um forte viés tecnocrático e foram introduzidas na literatura e nas políticas da nação, graças à influência de vasta documentação dos organismos internacionais e multilaterais citados anteriormente.

Nos anos 60, inicia-se a cooperação técnica entre o Banco Mundial e países latino-americanos, entre eles o Brasil. Os financiamentos eram fundamentados em estudos emitidos por outros organismos que cooperavam com o Banco Mundial, como a UNESCO. Neste período, a política de financiamento era voltada à instrumentalização dos países e, segundo Melo (2004), passou a aprofundar as diretrizes de novas técnicas educativas e empréstimos eficientes:

em 1962, o BM inicia suas atividades no setor educativo e sua política original era a de dar suporte aos programas de educação já existentes nos países, atingindo principalmente as áreas de ensino secundário em geral e formação profissional e técnica, tanto nas áreas urbanas quanto rurais (MELO, 2004, p.169).

A autora apresenta elementos que indicam o início da parceria, bem como a imposição de mecanismos de análise do diagnóstico dos países para tornar os financiamentos eficazes. Também percebemos a orientação de incluir o planejamento da educação na cooperação técnica do Banco Mundial.

A crise e as intensas modificações no cenário nacional nos anos 70 e 80, o Brasil passou a receber orientações do Banco Mundial com forte ênfase no setor social e no setor educacional, vistos como áreas básicas para o necessário desenvolvimento dos países da América Latina. Orientações essas explicitadas nas diretrizes do Banco Mundial e, conforme análise crítica de Silva (2002), no livro “Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial”, torna-se realidade no cotidiano dos países latino americanos.

A política educacional do Banco Mundial entre os anos 1970 e 1996, destaca-se pela forte influência dos documentos dessa agência, em conformidade com as orientações do FMI, nas políticas públicas estabelecidas nos países da América Latina. Também é importante apresentar a relação direta que a autora estabelece entre as proposições sociais e educacionais do Banco Mundial e a liberação de financiamentos:

O Banco Mundial apresentava-se como a instituição que possuía as fórmulas universais para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo, preservar o meio ambiente e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. A base de sustentação teórica estava posta, de um lado, na teoria do capital humano em que educação escolar é igual à maior produção e maiores investimentos e, de outro, na teoria da modernização tecnológica, predizendo a função econômica do conhecimento (SILVA, 2002, p.61).

Já Fonseca (1998) traz à tona que a atenção do Banco Mundial e do FMI às áreas social e educacional foi ampliada a partir dos anos 70, pois nesse período a ação destas duas instituições volta-se prioritariamente para o desenvolvimento e a elevação da economia nas áreas subdesenvolvidas. Neste contexto a função prioritária é articulação entre a fixação de políticas e normas (FMI), bem como o financiamento e assistência técnica (BIRD) aos países interessados e necessitados. A autora apresenta, para sustentar essa posição, um histórico do Banco Mundial desde a década de 60 e conclui que ele atua como o órgão político central, dentro do processo global de desenvolvimento.

As políticas educacionais estabelecidas nos anos 80 foram construídas tendo como pano de fundo as muitas disputas, porém, no texto final das legislações, as lutas e reivindicações de muitos dos educadores não foram atendidas. A prova disso é, no cenário nacional, a aprovação da LDBEN 9.394, de dezembro de 1996 que deixou fora de seu texto final muitas das reivindicações dos educadores. Segundo Shiroma, Moraes & Evangelista (2001) as ações produzidas nos anos 80 são base de um consenso que perduraria nos anos 90.

As reformas e as novas leis para a educação no cenário das políticas educacionais brasileiras são introduzidas em consonância com as orientações do FMI e Banco Mundial, pois neste período os financiamentos aos países em desenvolvimento estavam intimamente ligados com as metas estabelecidas por estes organismos, como a redução da pobreza, a privatização, a educação para melhorar a qualidade de vida. Aqui pode ser percebida uma mudança na estratégia das políticas das agências financiadoras: a melhoria de vida para todos (principalmente dos pobres) através da educação, ao mesmo tempo, a redução dos gastos públicos com educação e a não responsabilização do Estado pelo bem estar social.

Melo (2004) alerta que essa mudança de estratégia passa a responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio desemprego, ou seja, a naturalização desta realidade:

Do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos (MELO, 2004, p.164).

Segundo a autora esse discurso, instituído principalmente a partir dos anos 80, está voltado para uma face mais humana do capital, porém as ações de assistência e financiamento aos países não garantem a solução dos problemas de pobreza no Brasil. Além disso, o desmonte do ensino público, o estímulo à competitividade privatizada, entre outros, provoca uma seletividade do acesso ao ensino e uma grande exclusão social.

O neoliberalismo, segundo Shiroma, Moraes & Evangelista (2001), deixa nos anos 90, suas mais fortes marcas como a “desregulação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo” (p.53), entre outros. Essas ações provocam nas frentes de mobilização como sindicatos, órgãos governamentais e não-governamentais, grupos estudantis e na sociedade em geral uma reação de passividade frente à realidade posta. As autoras ainda apresentam a formação de

uma espécie de consenso como consequência das ações do neoliberalismo no Brasil:

consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso-comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável factividade da economia. Em virtude disso, o máximo que se poderia “realisticamente” pretender seria assimilar tais mudanças e delas tirar partido (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p.54).

Esse consenso foi gestado desde ao longo dos anos, mas é neste período dos anos 90 que sua faceta mais dura se mostra. Colabora para isso o cenário nacional, onde o governo Collor pode ser percebido como um marco de implantação desse consenso, pois vivenciamos o ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia.

O “*Impeachment*” do Governo Collor, em 1992, e a assunção do Presidente Itamar, não diminuiu as orientações, pelo contrário suas ações sinalizaram aos organismos multilaterais que o projeto neoliberal e suas ações continuariam sendo implantadas na educação do Brasil.

Os oito anos do mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso o discurso é aprofundado e muitas novas reformas são realizadas na educação básica e no ensino superior. Essas reformas também são reflexos das orientações do Banco Mundial e da CEPAL, pois a educação passa a ser entendida como uma via de enfrentamento dos problemas sociais e de manutenção dos trabalhadores no mercado de trabalho.

Consideramos importante mencionar três mudanças fundamentais deste período, também anunciadas por diferentes autores: o avanço do consenso; a documentação formada de diagnóstico e de relatórios de encontros internacionais; a ressignificação dos conceitos. A relevância de cada uma destas mudanças exige que as apresentemos, mesmo que de forma resumida, na seqüência.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, realizada em Jomtien (Tailândia) e financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial pretendia assegurar uma educação básica de qualidade para a criança, os jovens e adultos de países da América Latina e Caribe. Segundo Fonseca (1998), nesse evento o Banco Mundial ampliou o seu relacionamento com os países que participaram da conferência e confirmou suas diretrizes para a educação, postuladas desde os anos 60, especialmente a de coordenar a cooperação técnica internacional à educação.

O principal problema no relatório de Jomtien, vislumbrado por autores como Shiroma, Moraes & Evangelista (2001), Silva (2002) e Noronha (2002), foi a priorização da universalização somente do ensino fundamental e a idéia de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas para tornar isso factível. Ou seja, a proposta era de tornar essa universalização responsabilidade de toda a sociedade. Responsabilidade aqui entendida no âmbito do financiamento e da ação pedagógica.

Portanto, o Estado formulava políticas para a educação que passava a ser orientada e financiada por diferentes interesses, diminuindo a responsabilidade do Estado em garantir a educação para todos.

Outra orientação internacional viria pela CEPAL que, nos anos 90, previa ações que buscavam investir em reformas educacionais para adequar o ensino às demandas do meio produtivo. O documento de orientação, produzido pelos técnicos da CEPAL, evidenciava os objetivos principais do órgão: cidadania, competitividade e equidade. Esses princípios garantiriam a igualdade de oportunidade de acesso a todos os cidadãos.

No período de 1993 a 1996, a UNESCO publica o Relatório Delors, assim conhecido o documento que resultou da análise feita pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. O diagnóstico da realidade educacional é assustador, mas de qualquer maneira a educação é apresentada como a carta de salvação da triste realidade. Segundo Shiroma,

Moraes & Evangelista (2001) novos conceitos são introduzidos e articulados nos meios intelectuais brasileiros:

o Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p.70).

Já a V Reunião do Comitê Regional Inter-Governamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC), promovido pelos ministros de educação e da economia destes países e com apoio da UNESCO e OREALC (Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe), apontava o desenvolvimento sustentável como elemento possível desde que a educação estivesse na centralidade da ação política.

Neste cenário, diferentes documentos produzidos pelos técnicos do Banco Mundial também passam a orientar as políticas educacionais. Segundo Silva (2002, p.52), isso ocorre devido a sua função principal de prover créditos financeiros para “Estados em desenvolvimento com graves déficits sociais” e por ser o “principal catalisador de recursos em outras fontes existentes no mercado mundial de capitais”.

O Banco Mundial, em conjunto com o FMI, estabelece políticas e diretrizes aos países devedores e com base nas metas propostas são liberados os financiamentos. Ainda segundo Silva (2002) a função do Banco Mundial na economia globalizada é sinalizar quais os países que possuem uma economia estável e lucrativa. Através da análise dos documentos do Banco Mundial, Marília Fonseca (1998) apresenta a inclusão do setor social e da educação como uma política assistencial e compensatória, pois seriam os requisitos humanos essenciais para o aumento da produtividade.

Os documentos emitidos pelo Banco Mundial apresentavam a necessidade de serem criadas políticas de contenção da pobreza que deveriam ter por base de ação a educação. Segundo Shiroma, Moraes & Evangelista (2001), as orientações do Banco Mundial intencionavam a eficácia da educação, a melhoria do rendimento educacional e a clara articulação com o setor privado:

Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, mais eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p.74).

Nas reformas feitas nas legislações brasileiras e, igualmente, nos documentos dos organismos multilaterais, percebemos que muitos conceitos foram ressignificados para atender, na letra da lei, às reclamações dos intelectuais, dos educadores, dos empresários, entre outros, mesmo que na prática isso representou a imposição da lógica do mercado e do trabalho na educação.

Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como descontração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p.52).

Fonseca (1998), em artigo para a Revista da Faculdade de Educação de São Paulo, analisa os documentos emitidos pelo Banco Mundial, suas influências na formulação das políticas públicas dos países periféricos. A interpretação contundente dos novos conceitos introduzidos nas políticas em atendimento às orientações dos órgãos de financiamento e, nesse ínterim, reafirma que essa é a chave para a compreensão do papel central do Banco Mundial, como órgão de desenvolvimento.

A autora apresenta, igualmente, a substituição, nos documentos do Banco Mundial, do termo igualdade por equidade. A equidade passa a ser entendida no sentido daquilo que é devido a cada um, ou seja, cada ser humano precisa dar o máximo de si para receber o máximo:

Fica evidente, portanto, que a equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema. Assim a proposição sistêmica segundo a qual – o problema que afeta a uns afeta a todos – não significa que os benefícios de uns sejam, necessariamente, os benefícios de outros (FONSECA, 1998, p.7).

Também Noronha (2002, p.73) apresenta que, junto com a equidade, entendida como “equilíbrio entre o mérito e a recompensa”, é apresentado outro conceito ressignificado: a empregabilidade. O cidadão agora se tornava livre para optar pela educação e é “responsável pelo seu êxito ou fracasso de forma estritamente individual e permanente”. Portanto, todos deveriam procurar constantemente especializar-se e ampliar seus conhecimentos para garantir sua vaga no mercado de trabalho.

As conceituações apresentadas anteriormente serão praticadas com intensidade a partir dos anos 90, quando inicia um período de intensas transformações que serão consideradas, por diferentes autores, ações irreversíveis na educação, na sociedade e na economia brasileira.

A orientação dos organismos internacionais, nesse período, evidencia a necessidade de redução do papel do Estado no financiamento da educação e a introdução de novas formas de ensino, agora inovadoras, para dar conta dessa realidade. O Estado passa a assumir mais amplamente a sua função de avaliador. Segundo Fonseca (1998), o Banco Mundial sugere que a qualidade na educação deva ser acompanhada pelos governos com maior eficiência, através de levantamentos, relatórios e da aplicação de parâmetros internacionais.

Brito (2002), em artigo para a Revista Universidade e Sociedade, afirma que o papel atribuído à educação pelos organismos de financiamento internacional, especialmente o Banco Mundial, está diretamente relacionado à ideologia que reafirma a exclusão:

destaque dado a Educação, principalmente nos anos 90, está sendo outro instrumento político-ideológico utilizado por esse organismo para legitimar a situação de exclusão e concentração provocadas, provavelmente, pela adoção do pacote de reformas estruturais de primeira e segunda geração, de cunho neoliberal, imposto pelo Banco Mundial, nestas duas últimas décadas, fazendo parte ainda de um amplo programa de corrosão das bases fundamentais do Estado e do direito público a educação (BRITO, 2002, p.84).

A denúncia do autor indica que a liberação de verbas financeiras para a área da educação e para o setor social está atrelada à efetivação das reformas propostas nos documentos do Banco Mundial.

A ação de Organizações Não-Governamentais (ONGs), fundações e associações também é questionada por Brito (2002), que pontua sua ascensão quando da evidência de que o mercado não soluciona os problemas da pobreza e de que somente o Estado não é competente para solucionar as necessidades sociais.

Aqui, Brito (2002, p.87) afirma que esses agentes fazem parte “do receituário neoliberal”, mas justifica que a sua função, associada a “manutenção do caráter privado da ação social”, torna-os agentes privados e apolíticos, independente de o Estado estar ou não desempenhando o seu papel na sociedade.

As políticas educacionais desenvolvidas são importantes para a compreensão das ações onde a educação passa a exigir a qualificação contínua do ser humano. Segundo Brito (2002, p.88) a educação reforça a formação de capital humano em que a “elevação da produtividade” está voltada para o “enriquecimento individual”.

Da mesma forma, Noronha (2002) alerta que a educação passa a ser usada como uma regra central para o mercado e, neste enfoque, perde uma de suas

razões de ser: a integração social. A centralidade da educação nos documentos dos diferentes organismos internacionais, mencionados anteriormente, não está relacionada com a luta contra as desigualdades sociais, mas sim, com a garantia de competitividade dos países periféricos no mercado global.

Melo (2004) analisa a mundialização da educação na América Latina e Caribe e apresenta, nas reformas dos anos 90, muitas faces das orientações do Banco Mundial. Portanto, o Banco Mundial incrementou sua política de empréstimos aos países latinoamericanos para financiar as reformas, tendo como ideário a qualidade e a eficiência na educação.

Silva (2002, p.88) pontua que essa ação neutra proposta pelo Banco Mundial é impraticável, mas o “raciocínio linear e mecanicista” exercitado nas orientações encobre a realidade brasileira e a dos demais países, pois “as diferenças e desigualdades de classes” não merecem a atenção nos documentos e devem ser silenciados. A autora ainda faz duas ressalvas importantes que dizem respeito à crença no alinhamento incondicional das políticas educacionais nacionais às políticas das agências internacionais: “a equipe brasileira representante dos interesses das elites dirigentes tem participação significativa no processo de negociação e direcionamento dessas políticas” (SILVA, 2002, p.94); o outro alerta refere-se às modificações que os processos sofrem no decorrer de suas implementações.

A atenção a esses dois tópicos trazidos por Silva (2002) acentua a formação de um consenso nacional sobre a necessidade de importação dessas proposições para as políticas educacionais brasileiras:

Uma síntese crítico-reflexiva demonstra que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente, e, não sem resistência e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade (SILVA, 2002, p.96).

Os princípios norteadores das políticas públicas nacionais apresentados ao longo desse tópico dão conta do que Brito (2002) indica ser o novo consenso político

econômico e social, pois indica que todas as orientações das agências e organismos internacionais formam a chamada “cooptação da políticas públicas”, que seria a:

construção de um ambiente jurídico, político e ideologicamente favorável aos interesses internacionais, em detrimento de uma agenda política que priorize os interesses sociais. É aí que sobressai o papel do Banco Mundial como o guardião dos interesses dos credores internacionais, em sua missão de assessoria técnica e financeira aos países latino-americanos (BRITO, 2002, p.89).

Segundo o consenso que avança, a população é responsabilizada pelo aumento do buraco no “barco furado” da economia brasileira e a justificativa para essa acusação é que a população não procura avançar na obtenção de novos conhecimentos. É um grande equívoco responsabilizar a população pelas enormes disparidades sociais no nosso país, além de postular toda a salvação da situação econômica na educação. Além disso, não é o cidadão responsável por procurar e pagar por um ensino de qualidade, mas entendemos que a educação deveria ser disponibilizada e financiada pelo Estado, em todos os níveis, para oportunizar a igualdade de acesso a todos.

Diversos autores reafirmam sua preocupação com o descompasso existente entre as necessidades e as soluções apresentadas para a realidade brasileira, uma vez que a preocupação com a qualidade da educação é evidenciada, mas o corte de verbas da escola pública passa a ser a prática do governo.

Todas as mudanças no cenário nacional ao longo dos períodos, bem como os documentos dos organismos internacionais mencionados até o momento, dão a dimensão das muitas influências que as políticas públicas brasileiras sofreram, ao longo dos tempos. Os resultados foram muitas medidas e reformas que alteraram o cenário educacional, acentuaram problemas, apontaram soluções iniciais, intensificaram as práticas de condução de políticas públicas por segmentos privilegiados da sociedade, bem como por grandes empresários.

Enfim, as reformas estabelecidas quase nunca levaram em conta a negociação entre vários setores da sociedade, problemas como as diferenças sociais ou da distribuição de riqueza no país. Além disso, a cultura do país, as suas

diferenças regionais e até mesmo as práticas e experiências educacionais bem sucedidas⁸ são ignoradas, pois a proposta é que todos mantenham a direção proposta pelo Banco Mundial, ou seja: os melhores classificados nas avaliações nacionais de cursos, escolas e níveis serão os premiados com os financiamentos.

Conhecer as políticas educacionais propostas, seus bastidores e suas ações concretas, permite compreender melhor a função atual que o Estado assume: regulador e avaliador. Por isso, tratarei, no próximo capítulo, mais especificamente, as teorias sobre a avaliação e suas ligações com essas políticas públicas e educacionais, buscando evidenciar as discussões sobre o assunto neste âmbito do objeto de estudo da pesquisa que desenvolvo.

3.3 Avaliação: Reflexão sobre a Teoria

Tematizar o processo de avaliação pode parecer somente pano de fundo, mas no contexto educacional atual, não é somente a pós-graduação, que procura rever o processo de avaliação. Notamos isso quando retomamos a literatura sobre a avaliação no Ensino Superior, onde inúmeros exemplos e experiências que procuram romper com uma lógica meramente punitiva são apresentados e discutidos.

Isso ocorre, porque a avaliação tem conotações muito diversas, pois para alguns a palavra avaliação imediatamente sugere punição, dor, derrota; já para outros a avaliação é mérito, qualidade, crescimento. Sinônimos ou antônimos precisamos, no contexto dessa dissertação, discutir o conceito de avaliação. Para tanto, penso que uma segunda metáfora pode auxiliar nessa discussão: a metáfora do suco.

⁸ Diferentes estudos aprofundam essas experiências. Ver AZEVEDO, José Clóvis (Org.) et.al. Utopia e democracia na escola cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/SMED, 2000. 520p.

A escolha do sabor e do tipo de suco que se pretende tomar é sempre uma decisão importante. Da mesma forma, a avaliação também é, como outras etapas do ensino e

aprendizagem, um momento fundamental no processo de construção do conhecimento. Mas, no contexto da modernização, poderíamos parar e perguntar: qualquer concepção de avaliação permite ao aluno obter uma síntese da construção de conhecimento?

Responder à questão posta exige estabelecer parâmetros, indicadores, conceituações, pontuações e, por fim, decidir: qual suco eu irei tomar? Ou: qual a concepção de avaliação que irei seguir? A avaliação é baseada no estabelecimento de parâmetros, bem como exige uma conceituação prévia daquilo que se entende por qualidade.

Sigo na lógica da metáfora do suco: se nos forem apresentadas três jarras com diferentes tipos de suco: (a) a primeira é de suco de abacaxi artificial, proveniente de uma famosa fábrica de sucos; (b) a segunda é de suco de uva natural, proveniente da fruta comprada no supermercado mais próximo; e (c) a terceira é de suco de laranja natural, proveniente de laranjas colhidas em uma árvore próxima de casa. Qual você avaliaria como o melhor suco? Os dados apresentados são iniciais e nos dão brevemente algumas características dos sucos, porém precisamos ter certeza e estabelecer indicadores que nos auxiliem na comparação e favoreçam a avaliação suco com melhor qualidade. A conceituação, os indicadores (como, origem do suco ou dados de cultivo), o estabelecimento de juízos de valor, a priorização de elementos que qualificam o suco, a análise e a comparação dos dados são etapas que, por fim e ao cabo, levam à decisão sobre o suco ideal.

Entendo que o processo de avaliação CAPES está muito próximo da metáfora do suco, porque a avaliação da pós-graduação brasileira, em sua complexidade, apresenta uma compreensão muito apurada do que seja a pós-graduação ideal, ou seja, entende-se que atualmente é clara a existência de:

- ✓ uma concepção de avaliação para a pós-graduação;
- ✓ uma priorização de elementos fundamentais de uma pós-graduação;

- ✓ um elenco de indicadores que orientam a análise dos dados dos programas de pós-graduação;
- ✓ uma comparação entre os diferentes programas de pós-graduação;
- ✓ uma análise criteriosa de comissões, por áreas de conhecimento, compostas por pares da comunidade científica; e
- ✓ um estabelecimento de juízos de valor que indicam como os programas são, quais as suas qualidades e onde precisam melhorar.

A avaliação tem uma importância significativa no processo de construção e desenvolvimento dos programas de pós-graduação. Por isso, como percebemos no primeiro capítulo, a ênfase dada por teóricos e pesquisadores é na modalidade da avaliação qualitativa. Ou seja, apesar de a CAPES trabalhar com vários elementos quantitativos, estes não podem ser utilizados em detrimento dos dados qualitativos, pois tanto uns quanto os outros são parte integrante desse processo.

Segundo Dias Sobrinho (1997), a avaliação tem o caráter que a ela imputamos, ou seja, a concepção da avaliação a ser utilizada, depende da definição do valor a ela atribuído, das políticas, das instituições e dos sujeitos envolvidos. Enfim, a avaliar é atribuir valor e significação ao mundo que está a nossa volta:

Avaliação implica um fundamentado conhecimento daquilo sobre o que interrogamos e atribuição de significados aos fatos, dados e informações que colhemos. Para além dos fatos e a partir deles, a produção dos juízos de valor. Avaliar é uma ação que não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre valores e significados sociais (DIAS SOBRINHO, 1997, p.72)

Desta forma, compreendemos que a avaliação de um Programa de Pós-Graduação deve ter por premissa a compreensão das finalidades, dos processos, das relações, das dinâmicas de trabalho desse espaço privilegiado para a construção de novos conhecimentos e para a formação de nível superior. Se assim

pensamos, entendemos as muitas críticas que surgem quanto a um processo de avaliação nacional para a pós-graduação, pois não é possível avaliar sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa. Nesse ínterim, revela-se toda a importância da atuação dos representantes e comitês de área junto a CAPES, pois os membros dessas comissões são colegas de programas de pós-graduação, que possuem a reconhecida competência para compreender e respeitar a identidade e o dinamismo de cada programa.

No estudo do Estado da Arte encontramos outras referências que contribuem para discutir a percepção apresentada acima, onde a avaliação é entendida como um universo rico e complexo. Neste sentido, trago para a discussão a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, organizada por Morosini (2003), em que a avaliação é desdobrada em vários verbetes que procuram dar conta de todas as facetas deste conceito, como: cultura da avaliação, avaliação educacional, titularidade da avaliação, avaliação e educação, avaliação da qualidade, avaliação da qualidade da educação, avaliação da qualidade isomórfica da educação, avaliação da qualidade da diversidade da educação, avaliação da equidade ou da qualidade social da educação, modelos de avaliação, avaliação como modelo de controle das universidades pelo estado, avaliação como modelo de supervisão das universidades pelo estado, avaliação como modelo de ação contra-hegemônica ou de responsabilidade democrática, avaliação emancipatória, avaliação participativa, avaliação da universidade, avaliação institucional, auto-avaliação, avaliação interna, avaliação externa, entre outros.

A intenção de apontar os verbetes acima é mostrar que a avaliação tem muitas faces e que na Enciclopédia são encontrados conceito e autores de referência. Porém, nesta pesquisa, procuro trabalhar com apenas alguns dos conceitos acima citados.

Este é o caso do conceito “avaliação” que etimologicamente trata de estimar, aquilatar, aferir, apreciar, entre outros; é entendido por diferentes investigadores, como os autores da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2003), como um conceito complexo, pois é campo de disputa, é construído ao longo da história, é diferenciado nos modos e modelos. Isso porque:

É um campo de conhecimento cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado (MOROSINI, 2003, p.386).

Portanto, o conceito de avaliação não pode ser resumido a uma de suas faces, pois estas apresentam complementaridade e diferenças inúmeras. A intenção de pesquisar a avaliação como categoria de análise deve supor, do pesquisador, atenção para os elementos apontados.

Outros aspectos da avaliação que cabem ser analisados, neste espaço, são os modelos de controle ou o de supervisão das universidades pelo Estado. O vínculo da avaliação com o Estado é reconhecido, pois considerando um modelo de controle, esse órgão tem a legitimidade para estabelecer regras a serem respeitadas pela sociedade, e através da avaliação apreciar a real transposição destas regras para a realidade educacional.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2003, p.389) evidencia que no modelo de controle a postura do Estado é “ditar as leis maiores, os decretos e a legislação complementar, implementar os serviços de agências burocráticas que fiscalizam o cumprimento das legislações”.

Já no modelo de supervisão, a atitude do Estado é mínima, deixando para o mercado a regulação dos processos e primando pelo respeito à diversidade das instituições. Sua ação passiva é modificada no momento de avaliação, quando institui parâmetros para aferir a qualidade das instituições. Segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2003, p.389), neste ponto é que surge a figura do Estado Avaliador, pois está voltado para a “articulação política, usando a avaliação de resultados, a sanção, premiação como estímulo, em lugar de controle a priori”.

A reflexão sobre os conceitos expostos remete à legislação analisada anteriormente, quando percebo nítidas características da lógica do estado neoliberal. Ou seja, a legislação está propondo ações em consonância com os interesses

reguladores do mercado e das instituições financiadoras, exercendo um papel regulador e reforçando políticas de avaliação com a preocupação de pontuar para qualificar as instituições de ensino. Desta forma, possibilita destinar financiamentos e melhorias àquelas melhores colocadas no “ranking”.

Esse sentimento de competitividade e seus desdobramentos são percebidos em todos os níveis de ensino, outra consequência da ideologia neoliberal, pautada pelos processos de globalização. Conforme Santos (2002), os processos de globalização englobam todas as dimensões da vida humana, interagindo com todas as suas diferenciações, pois é um “fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de um modo complexo” (2002, p.26).

O papel da educação, assim posto, está reduzido a ser mais uma variável econômica, onde suas diretrizes e ações devem ser reconfiguradas, como nos casos em que a escola assume a responsabilidade de políticas de ordem do estado.

A crescente internacionalização dos padrões de conhecimento é evidenciada pelos critérios Capes de avaliação, apresentados e discutidos anteriormente no capítulo dois, e evidenciados na atuação dessa instituição nacional de avaliação.

Afonso (2001) aponta que o Estado Avaliador procura, com este formato de avaliação nacional, controlar os currículos, provocar o rankiamento dos melhores, estimular o crescimento igualitário de conhecimentos em nível nacional, em que o papel do Estado é reduzido a instituir e fazer valer sistemas nacionais de avaliação.

Cunha (2005) registra, em suas pesquisas, que essas mudanças do Estado na nova ordem mundial afetam diretamente o fazer docente nas universidades, bem como sua autonomia:

Tais mudanças, ligadas à expansão do modelo econômico neoliberal em todo o mundo e fortemente definidas pelas agências internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, por exemplo) para os países em desenvolvimento, alteraram profundamente o modo de relacionamento entre as universidades, o Estado e a sociedade. Passou-se do modelo de *controle estatal* para o modelo de *supervisão estatal* (NEAVE; VAN VUGHT, 1991), baseado no pressuposto de que o Estado estaria

sobrecarregado pelas crescentes exigências da esfera social. [...] Entretanto, na visão destes autores, O Estado adotou uma política híbrida, concedendo autonomia formal às instituições universitárias e, ao mesmo tempo, mantendo forte regulação. Substituiu, porém, parcialmente, os mecanismos tradicionais de regulação pública por mecanismos de tipo mercado, como a melhor maneira de tornar eficientes e eficazes as instituições de ensino superior (CUNHA, 2005, p.17-18).

A autora traz à tona os mecanismos utilizados pelo Estado, onde se estipulam critérios de avaliação e a publicação dos resultados dos sistemas avaliativos, provocando uma disputa nas instituições pelos investimentos, fundos de pesquisa, bolsas para estudantes, entre outros.

O resultado de tantos mecanismos de avaliação é a mecanização das atividades docentes para atingir os “ditos” melhores resultados. Neste sentido, Cunha (2005, p.5-6) postula que a competência profissional, na atualidade, é redimensionada e aos poucos é impregnada, na prática cotidiana, pela importância primeira da racionalidade técnica, enquanto a autonomia e a reflexão ficam para o segundo plano.

A incorporação da lógica da empresa à escola é, portanto, a principal modificação na atualidade. Neste sentido, a avaliação no contexto do Estado assume posição de destaque, pois a regulação das instituições e a premiação dos melhores garantem que o produto final seja homogêneo e que a destinação de financiamentos seja somente aos primeiros colocados.

Cunha (2005) reforça que as principais conseqüências dessas ações para os sistemas educativos vão desde a intensificação do trabalho docente aos discursos de excelência. A autora aponta as principais características do fenômeno:

a redução dos investimentos públicos na educação e o conseqüente estímulo aos espaços privados; um forte controle, mesmo que indireto, sobre os sistemas escolares garantindo hegemonia e, ainda, a responsabilização particular das escolas sobre seu sucesso e alcance de objetivos (CUNHA, 2005, p.8).

Assim, a intensificação do trabalho docente e a pressão da avaliação externa sobre o produto do trabalho individual dos professores prejudicam a ação coletiva, tão necessária à educação. Cunha (2005, p.12) reflete que a ação coletiva pode ser um indicativo de ação para resistir à lógica neoliberal, pois “atuar em tal direção seria se contrapor à lógica predominante, na qual o pragmatismo é regra e a competição individual é incentivada”.

A nova lógica que prima pela excelência, competência e produtividade têm respaldo no Estado, representado pelo MEC ou pela CAPES, que é responsável por efetivar a avaliação, classificar as instituições e publicar seus resultados, ou seja, são processos fortemente marcados pelas categorias acima discutidas.

Cunha (2005, p.24) aponta que a atitude do ministério é manter o discurso da autonomia e flexibilidade “enquanto se conforma o processo educativo pela avaliação”. Desta forma o professor passa a atender aos parâmetros avaliativos e seu trabalho passa a ser resumido a essa interface. A autora ainda ressalta que a avaliação direcionada unicamente para a qualidade exerce “uma pressão sobre os professores para que ensinem fundamentalmente o que os testes exigem” (2005, p.25). Nas instituições de ensino, os reflexos imediatos são as inúmeras ações contraditórias, pois:

Enquanto estão sendo envolvidas com pesquisas e tentando projetos de formação que contribuam para a quebra da racionalidade técnica, precisam se submeter, sob a batuta dos programas avaliadores, à lógica dessa mesma racionalidade. E o mais grave é o fato desse processo ser subliminar, instalando-se nas consciências e definindo estruturas de pensamento e ação, reforçadas pelas competitivas estruturas de poder que, com certeza, são muito mais fortes do que as teorias e experiências tópicas que podemos construir (CUNHA, 2005, p.26).

O tom de denúncia da autora é necessário para chamar nossa atenção às inúmeras exigências postas em prática pela lógica predominante, bem como nos auxilia na reflexão sobre a prática docente.

Leite (2005) apresenta a avaliação participativa como uma inovação na intenção de romper com a lógica instaurada na atualidade. A universidade, como produtora de conhecimento, por natureza é forçada a mercantilizar suas descobertas

e suas pesquisas como produto para o mercado, sendo assim corrompida pelo capitalismo. Segundo a autora, isso é próprio do neoliberalismo, pois faz parte da:

Reprodução do capitalismo global, dos próprios mercados, o que se dá pela vinculação progressiva da universidade como instituição, não só daquilo que ela produz como conhecimento voltado para o mercado, mas ela própria como empresa e como processo de conhecimento. Está aqui uma mercantilização (LEITE, 2005, p.12).

A engrenagem do neoliberalismo força no sentido de que todos sigam seus sinais luminosos, a favor da mercantilização de todos os tipos de bem produzidos e garante que sua engrenagem funcione perfeitamente.

Como avaliar não é um ato neutro, procura-se, na atualidade, formas de romper com uma avaliação comprometida unicamente com os resultados. A avaliação participativa proposta por Leite (2005) pode ser um proposta de avaliação comprometida com a realidade da universidade e não uma avaliação que procura atender aos interesses do governo. Pois essa forma de avaliar promove a participação de todos os envolvidos no processo a partir de uma nova postura, ou seja, a “ação de atores protagonistas do ato de avaliar, os quais se propõem a entender a instituição como um bem público, um patrimônio público”. A universidade poderia se libertar das amarras externas e também da própria burocracia interna.

Atualmente, na pós-graduação *estricto senso* brasileira, apresenta-se o Estado Avaliador, onde os paradoxos nas agendas das políticas públicas são evidenciados: avaliação estandarizada por um sistema único e critérios gerais postulados versus uma recontextualização dos critérios de área, dando lugar a uma chamada “heterogeneidade” na avaliação. Mas a contradição parece dar lugar a uma exaltação da diferença que é, na realidade, sufocada por um padrão nacional que obriga que essas diversidades sejam enquadradas em caixas da mesma altura e largura.

A própria condução do processo de avaliação por docentes dos PPGs nacionais gera discussões e críticas de que esse processo é muito contraditório:

- a) no primeiro âmbito, a avaliação é realizada pelos pares da comunidade científica, através dos comitês de cada área de conhecimento. Eles têm o poder de indicar ao Conselho Técnico e Científico da CAPES (CTC/CAPES) os conceitos e reconhecimentos dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros; e
- b) no segundo âmbito, a avaliação é realizada pelo CTC/CAPES. Ele tem o poder de decidir sobre as indicações feitas pelos comitês de área, recomendando ou não o funcionamento dos cursos.

Mas, retomamos nosso entendimento de que a função desempenhada pelos representantes e comissões de área no processo de avaliação é fundamental, pois as pessoas que participam dessas instâncias de representação são colegas, pesquisadores, que possuem reconhecida competência na área. Além disso, são amplos conhecedores da realidade da área de conhecimento no país e zelam pelas conquistas e lutas de sua área de avaliação.

O que é preocupante nesse processo é a grande carga de significação atribuída pelas políticas atuais, conforme discutimos no item anterior, ao conceito de qualidade. A própria autonomia dos Representantes e dos Comitês de área não garante que, ao final do processo de avaliação, os programas não sejam hierarquizados numa escala fria, premiando os melhores.

Fonseca (2001) afirma que, paradoxalmente, o sistema de avaliação promete clareza e transparência, mas engessa as diferenças dos Programas e cria um clima de insegurança e confusão. A autora reforça o paradoxo histórico do processo de avaliação:

Aflora já no fim do século XVIII, quando as universidades européias começam a trocar exames orais por exames escritos, como método mais confiável para medir resultados. Não havia, portanto, motivo para irmos contra a idéia de avaliação – desde que fosse um sistema pensado e operacionalizado por nós. Nesse sentido, a noção de um “peer-group audit” – a avaliação por pares – torna-se uma noção chave do processo. [...] No final de 97, foi divulgada esta nova ficha – a mesma para todas as áreas acadêmicas – preparada por assessores designados pela CAPES. Os membros da comunidade acadêmica foram chamados a familiarizar-se com esse documento, aprendendo a pensar em termos de

seus “quesitos”: proposta do programa, corpo docente, atividades de formação, linhas de pesquisa, defesas de tese e produção intelectual. Cada quesito tinha quatro itens que deviam ser avaliados numa escala de 1 a 4. [...] Tornou-se evidente já na primeira reunião que, não obstante as modificações que poderíamos introduzir, a ficha de avaliação refletia uma filosofia e um sistema de classificação que independiam de nossa vontade (FONSECA, 2001, p.265-266).

Esse indicador de “qualidade nacional” para a pós-graduação é um anúncio de um Estado neoliberal e avaliador que, em seu discurso, reforça a participação da Academia no processo, mas engessa uma escala de valor que será amplamente divulgada e publicizada, garantindo aos melhores colocados maior acesso e prioridade nos recursos e financiamentos do governo. Cabe ressaltar que o processo de avaliação brasileiro atribui o maior número de bolsas e recursos financeiros aos programas melhor colocados no ranking nacional.

Simões (2004) reforça que o modelo de avaliação aplicado pela CAPES na Pós-Graduação brasileira não é capaz de contemplar a diversidade e a heterogeneidade necessária à prática educativa na academia e fora dela pois,

ao instituir a quantidade de trabalhos publicados em periódicos especializados estrangeiros como o critério de excelência na avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, a comunidade científica deu um passo correto para eliminar o “compadrio corporativo”. Por outro lado, distorções teria sido criadas a partir dessa escolha, sendo a principal delas a utilização das publicações internacionais como “único critério de avaliação” da produção acadêmica no Brasil (SIMÕES, 2004, p.125).

A constatação da autora indica o reforço do modelo proposto para as diversas áreas de conhecimento e sua busca por atender normas ditadas por organismos internacionais (e explicitadas no item sobre as políticas educacionais), em detrimento das especificidades expressas por segmentos acadêmicos e sociais brasileiros.

O pesquisador Boclin (2004) faz uma análise na mesma direção proposta por Simões, e acrescenta que o desempenho qualitativo e quantitativo passou a ser perseguido por todos os envolvidos no âmbito acadêmico e pontua o estudo de diversos pesquisadores que refletem sobre o tema da avaliação mensurativa:

O tema da avaliação educacional despertou interesse de educadores e pesquisadores a partir dos anos 40 do século XX, com os

estudos de Ralph Tyler (1942) sobre a accountability que no Brasil encontrou como tradução “prestação de contas” e que, de alguma forma exerceu forte influência na formulação de metodologias e realização de numerosos estudos e pesquisas. Com efeito, o final da década de 60 do referido século foi rica na produção acadêmica de estudos sobre avaliação. Scriven (1967), Stufflebeam (1971), Stake (1967), Cronbach (1963), entre outros criaram modelos teóricos que obtiveram considerável êxito em suas propostas, influenciando uma geração de avaliadores da educação (BOCLIN, 2004, p.960).

Porém, a lógica de avaliação, apresentada por esses pesquisadores, fundamenta-se na mensuração de valores, ou seja, prevalecem os aspectos qualitativos.

Os indicativos desse item foram discutidos na pesquisa desenvolvida, pois os critérios qualitativos propostos para o processo de avaliação da CAPES contrastam com resultados finais mensurados em porcentagens atingidas pelos programas. Esse nó é discutido amplamente pelos sujeitos da pós-graduação, mas quais são as evidências do cotidiano que dão voz ou silenciam a questão?

Refletindo sobre a questão posta, concordo com a posição da pesquisadora Segenreich (2005) que traduz as preocupações das atuais investigações acadêmicas e suas relações com as políticas públicas:

As políticas públicas e os debates acadêmicos, em torno da avaliação na educação superior, têm-se concentrado em torno, principalmente, nas diferentes concepções de avaliação e de universidade que expressam. Educadores que vêm trabalhando esta questão (DIAS SOBRINHO, 1995; RISTOFF, 1995; SGUISSARDI, 1997; AFONSO, 2000; BELLONI et al., 2003), no Brasil e no exterior, estabelecem uma contraposição entre uma tendência meritocrática/de regulação/de controle, atribuída ao Estado, e uma concepção de avaliação institucional formativa/voltada para transformação/acadêmico-crítica, defendida por representantes da comunidade acadêmica das universidades (SEGENREICH, 2005, p. 150)

Assim, diversos estudos e pesquisas atuais apontam em seus resultados que os processos de avaliação inserem-se numa concepção mais ampla de avaliação. Ou seja, reforça-se aqui a necessidade de investigar como os critérios de avaliação da pós-graduação *estricto senso* integram ou não uma concepção de avaliação nacional.

A pesquisadora Carvalho (2001) reflete que esses critérios de avaliação deveriam ser flexibilizados para refletirem o histórico de cada Programa, pois o processo atual provoca, na realidade, mecanismos de auto-regulação implícitos na dinâmica de cada Programa, onde se dá preferência à seleção de alunos com orientação definida, além de uma redução sintomática dos créditos exigidos para a conclusão dos cursos. A autora reforça, ainda, que os critérios estabelecidos favorecem abordagens, modelos e paradigmas de pesquisa e ciência já consagrados em detrimento aos Programas que investem na inovação e na realidade vivenciada em seus lugares de atuação.

No contexto das discussões apresentadas até o momento, consideramos que já elencamos muitos subsídios para facilitar a análise dos elementos empíricos que reunimos na investigação realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. É o que faremos no quarto capítulo à luz dos aportes teóricos estudados.

4 O OLHAR DOS SUJEITOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISINOS: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados coletados nesta pesquisa e a sua relação com os aportes teóricos descritos nos capítulos dois e três. Percebemos que os conteúdos disponibilizados nas respostas dos questionários e nas entrevistas são riquíssimos para análise da situação atual da pós-graduação brasileira, especialmente na área de educação. Por isso, o Discurso do Sujeito Coletivo oportuniza apresentar esse conteúdo com a maior fidedignidade possível.

Inicialmente, apresentaremos o olhar dos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS sobre como o programa procura reorganizar seu cotidiano, frente ao processo CAPES de avaliação. É importante informar que não dissociamos, no primeiro item, o discurso dos docentes e o daqueles que desenvolvem atividades de gestão, porque tanto o coordenador é docente, como alguns professores são membros da comissão coordenadora. Dessa maneira, na seqüência, em um bloco específico, priorizamos a percepção daqueles que exercem a gestão do programa e trazemos esses elementos para a discussão. Também consideramos importante priorizar, nesta análise, a compreensão dos alunos sobre a temática da avaliação CAPES. Portanto, noutro item, são analisados os discursos dos alunos, que representam a sua visão. E, ao final, considerando as observações do conjunto dos sujeitos desta investigação, faremos a análise deste espaço de contradição que é a avaliação da pós-graduação brasileira.

Foram realizadas 2 (duas) entrevistas com a coordenação do Programa, 13 (treze) entrevistas com os docentes e aplicados 40 (quarenta) questionários com mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Conforme explicitamos na descrição da metodologia, as entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora, o que facilitou a análise dos dados. Já os questionários, que haviam sido confeccionados com questões estruturadas e abertas, retornaram por mensagem eletrônica (e-mail) e por

escrito, o que obrigou maior atenção na cópia das respostas para as tabulações necessárias. Apesar de termos enviados 110 (cento e dez) questionários, somente 40 (quarenta) alunos responderam, o que constituiu uma preocupação inicial. Mas a riqueza dos questionários respondidos, exposta nos próximos itens, sanou quaisquer preocupações sobre a quantidade e legitimidade dos dados. Os roteiros dos questionários estão disponibilizados no Anexo 1.

A receptividade dos sujeitos da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS (coordenação, professores, mestrandos e doutorandos) foi um fator decisivo na realização dessa investigação.

4.1 O Olhar do Docente

Destacamos para análise, neste item, os três primeiros blocos apresentados no capítulo da metodologia que emergiram das respostas aos questionários e das entrevistas com os docentes do programa. São eles:

- ✓ A compreensão geral sobre o processo de avaliação CAPES;
- ✓ As políticas educacionais na sua relação com o processo de avaliação; e
- ✓ O cotidiano do programa e suas relações internas com a avaliação da pós-graduação.

Esses grandes blocos surgiram pela similaridade e também pelas contradições das idéias centrais trabalhadas no discurso produzido por cada entrevistado. Já esclarecemos anteriormente, mas reforçamos novamente, que a análise que se segue, bem como o discurso-síntese e cada idéia central, foram produzidos com base nas expressões-chave, que são os fragmentos das entrevistas e das respostas aos questionários aplicados aos docentes do programa.

O primeiro bloco nos remete a uma discussão de fundo, já tematizada no capítulo anterior, quando dialogamos com os teóricos acerca das concepções de avaliação, da importância do processo de avaliação para a pós-graduação brasileira, da hegemonia de certas áreas na definição do modelo de avaliação, da necessidade de sabermos quem são nossos pares na produção dessa avaliação e da existência de diferentes critérios que validam todo o modelo de avaliação.

Já de início parece fundamental afirmar que todos os discursos foram balizados pelo amplo conhecimento que os docentes possuem sobre o processo de avaliação. Isso justifica a profundidade das temáticas abordadas que expressam o entendimento e a compreensão geral desses sujeitos da pesquisa sobre o processo de avaliação CAPES.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) expresso na *Tabela 1* evidencia que os docentes valorizam o processo de avaliação externa da CAPES. Apresentamos os discursos-síntese vinculados às seguintes idéias-centrais:

- ✓ A avaliação tem uma concepção valorativa e processual;
- ✓ A avaliação tem uma concepção voltada ao resultado e ao produto;
- ✓ O processo CAPES de avaliação atribui valor para a pós-graduação brasileira;

Tabela 1 – Qual a sua compreensão sobre o processo de avaliação?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
A avaliação tem uma concepção valorativa e processual	DSC1 – A avaliação é sempre um terreno movediço. A gente é constantemente realimentado pela avaliação, pois ela é um processo de avanço, de crescimento. Crescimento que vê o universo cultural e epistemológico da área de conhecimento. O que caracteriza esse processo de avaliação é partir de uma determinada realidade para chegar a outra. Então a avaliação é um processo humano de trabalhar com os vários elementos constitutivos que instituem e são instituídos pela ação humana. Avaliação não é resultado, não é classificação somente, embora também seja, mas ela tem um processo aí no meio que é fundamental que é tomada de consciência, que é o redirecionamento, que é a partilha, que é o estabelecimento de critérios coletivamente para serem assumidos. Avaliar significa atribuir valor. A avaliação sempre tem uma concepção valorativa, política, conceitual. Não é hegemonicamente bom ou ruim, porque é reduzir muito a compreensão. Há uma concepção de educação, de educação superior, de pós-graduação no horizonte, num sentido de qualidade, porque qualidade é uma coisa que precisa ser subjetivada. O que é qualidade para um, pode não ser qualidade para outro. Eu acho que o primeiro passo de um processo educativo da avaliação é a explicitação desse valor. Toda a avaliação é uma forma de medir o que está sendo feito, mas uma medida para saber o que está sendo produzido na área da educação. É medida numérica, conceitual, porque tem uma referência para te orientar. A palavra medida tem que ser retomada e reconceituada, porque medida não significa ser somente uma coisa numérica, dissociada de processos sociais, pedagógicos, educacionais. Então, nesse sentido, eu acho que virar do avesso a noção de avaliação é muito importante, pois abandonar as dicotomias exige uma mudança de cultura e de paradigma.
A avaliação tem uma concepção voltada ao resultado	DSC2 – Eu tenho a impressão que a partir de algumas décadas para cá a avaliação faz parte de todos os processos. Desde os processos de produção de bens, até os processos de produção do conhecimento. É, na empresa existe o ISO que é dinâmico e totalmente invasor da produção. E, se deu certo na empresa, por hipótese, deveria dar certo na educação também. Avalia-se tudo, todos, de tal maneira que de repente nós atrelamos os nossos projetos de educação como a empresa se atrela ao selo do ISO para serem reconhecidos nossos produtos. Então a influência do tipo de concepção de avaliação da CAPES pode ser muito nefasto para a produção do conhecimento do país. Mas ela não está isolada. A concepção dessa avaliação da CAPES não é nada original. Eu vejo em outros países aonde eu circulo que é a mesma coisa. Nós temos uma cultura de uma educação escolarizada que sempre usou a avaliação como punição. Então, na cultura escolar, a avaliação só vê o erro, em tese e isso sempre nos traz uma certa preocupação.
O processo CAPES de avaliação atribui valor para a pós-graduação brasileira	DSC3 – Eu acho que, com todos os problemas (modelo que precisa ser melhorado; apresenta dificuldades para a área da educação; é um modelo reducionista), ele ainda é um modelo que tem visibilidade, que é feita pelos nossos pares. Estive na Argentina e vi que um grande problema é quando não há uma lógica explicitada e quando não há um princípio de regulamentação que dê conta, até para a gente se posicionar contra. Precisamos desmontar alguns mitos, tanto para colocar a CAPES num inferno, no céu ou no limbo. É necessário colocá-la com seus limites, mas não esquecendo a trajetória. É uma tentativa de buscar uma certa unidade para a pós-graduação no Brasil. Então a avaliação tem uma função de dar uma certa unidade, uma coerência para o trabalho que está sendo feito. Isso é reconhecido como uma intenção muito positiva, pois esse esforço e essa tensão da CAPES são positivos. Acho que a própria avaliação nos tornou mais conscientes de algumas expectativas que se criam em relação

	<p>ao programa. O processo de avaliação é: necessário, qualificador, fundamental, importante, complexo, significativo e um momento de aprendizagem. O Brasil tem um sistema de avaliação bastante apurado e é inquestionável, porque é um processo que tem um acompanhamento que, na verdade, visa dar um retorno. Ele regula o processo, ajuda a regulamentar e tem uma vantagem quando se tem um certo nível de exigência e critérios. A produção do conhecimento, o trabalho acadêmico como qualquer trabalho, precisa ser avaliado, controlado e produzir resultados, por isso avaliar sempre é positivo. Objetivamente eu sou a favor de avaliações, pois sem avaliação não dá para pensar. Tem que ter avaliação e todas as coisas tem que ser avaliadas com critérios mais claros possíveis, construídos de uma forma coletiva. Na medida em que vai vivendo o processo avaliativo a gente pode alterando a forma como a gente avalia a avaliação. Ninguém nega que é importante a avaliação da CAPES e é até protetor para um certo problema de antropia e internismo. Então quando eu paro para pensar na avaliação CAPES eu vejo a importância do processo de avaliação para a gente ter uma idéia de como nós estamos caminhando como um coletivo dentro de um programa. A avaliação do ensino-aprendizagem é uma coisa complexa, não é? Avaliar programas é algo muito mais complexo, porque nesse processo estão envolvidos um conjunto de elementos que dizem respeito a avaliações específicas. É uma avaliação que incide no programa como um todo e a CAPES realiza um trabalho muito significativo, de ponta no mundo, por isso ela é reconhecida no mundo todo.</p>
--	--

A primeira idéia central destacada no Discurso remete à concepção que cada professor tem sobre o que é avaliar, conceito que sustenta a posição que certamente permeou todo o seu discurso sobre as relações entre a avaliação externa e o cotidiano do programa. Podemos perceber que as duas primeiras idéias centrais tratam igualmente da concepção do docente sobre o que seja avaliar, mas os discursos são contrários, sendo que a primeira idéia central evoca a avaliação processual como sendo a concepção vigente, ou seja, aquela que, apesar dos problemas, considera o conjunto da pós-graduação, sua realidade, seus contornos, suas necessidades de melhorias e seu projeto interno de funcionamento. Já a segunda idéia central representa a avaliação como uma concepção voltada à atribuição de valor expressa pela posição ou pontuação expressa em um resultado numérico. Assim, essa segunda percepção vincula o processo atual de avaliação externa ao ranking dos cursos, ou seja, que se preocupa somente com os resultados e os produtos da pós-graduação.

Parece-nos, num primeiro momento, que a lógica mercadológica é fortemente criticada, quando o assunto a ser focado é avaliação. E isso também reaparecerá quando tratarmos as representações, no próximo bloco. Porém, a fala da maioria dos docentes aponta que a pós-graduação brasileira hoje, nas suas características principais, ainda parece estar mais voltada a uma avaliação processual devido a elementos que apontam para o conjunto dos critérios que são avaliados:

Avaliar significa atribuir valor. Então a avaliação sempre tem uma concepção valorativa, política, conceitual. Não é hegemonicamente bom ou ruim. Porque é reduzir muito a compreensão disso. Há uma concepção de educação, de educação superior, de pós-graduação no horizonte, num sentido de qualidade, porque qualidade é uma coisa que precisa ser subjetivada (DSC 1).

Se associarmos a fala dos docentes à concepção de avaliação da própria CAPES, vinculada diretamente às suas atribuições de regulamentação e acompanhamento da pós-graduação brasileira, primando por sua qualidade, poderíamos indicar que existe uma representação da avaliação balizada por mecanismos que consideram o processo em construção pelas instituições, professores e alunos deste nível de ensino.

Apesar disto, algumas evidências refletem políticas e práticas de homogeneização dos processos e das ações na educação brasileira, como aparece no DSC2: “Avalia-se tudo, todos, de tal maneira que de repente nós atrelamos nossos projetos de educação como a empresa se atrela ao selo do ISO, para serem reconhecidos nossos produtos”. O valor final do curso não é a única forma de avaliar a pós-graduação brasileira e isso também se ouve nos discursos dos professores. Esse é o aspecto mais preocupante da avaliação para aqueles que atuam na educação, pois existe o consenso de que é necessária a discussão e a proposição de soluções para os problemas evidenciados e não somente a utilização mercadológica dos resultados da avaliação.

Reforça essa nossa percepção o pensamento unânime de todos os docentes entrevistados sobre a importância desse processo para qualificar a pós-graduação brasileira. Ou seja, nenhum professor negou a importância do processo de avaliação exercido pela CAPES.

Isso pode ser demonstrado pelas inúmeras características representadas no discurso em que os docentes reputam a necessidade de existir uma forma de regulamentação e acompanhamento da pós-graduação brasileira: “necessário, qualificador, fundamental, importante, complexo, significativo e um momento de aprendizagem” (DSC3).

Parece óbvio indicar que existe um grande valor agregado à avaliação a partir do histórico da pós-graduação brasileira e da agência CAPES, e é o que legitima esse processo de avaliação. Se considerarmos o discurso-síntese de cada uma das idéias centrais, apresentadas na seqüência, poderemos concluir que, ao mesmo tempo em que indicam a importância do processo de avaliação externa, os docentes afirmam que é necessária a participação da comunidade neste processo e a contínua revisão dos critérios de avaliação. Enfim, os docentes compreendem o processo de avaliação como um valor necessário à pós-graduação brasileira.

A *Tabela 2* aponta os discursos-síntese vinculados às seguintes idéias-centrais:

- ✓ O modelo CAPES de avaliação é influenciado pelas áreas duras;
- ✓ A avaliação por pares permite a ação das áreas dentro do modelo CAPES de avaliação;
- ✓ As dimensões qualitativas e quantitativas estão presentes nos critérios de avaliação.

Tabela 2 – A avaliação se baseia em critérios estabelecidos no âmbito do Conselho Técnico-Científico da CAPES e no âmbito das Comissões de Avaliação de cada área do conhecimento. No seu ponto de vista, quais critérios deveriam ser prioritários para a avaliação da CAPES?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
O modelo CAPES de avaliação é influenciado pelas áreas duras	DSC4 – O modelo de avaliação, ele está muito concentrado no modelo das ditas exatas e das chamadas ciências naturais. Para nós, área de educação, dentro das ditas humanas, isso acaba sendo complicado, porque existe uma caracterização epistemológica do próprio processo de trabalho que não cabe dentro dos quadradinhos. Eu não posso avaliar administração e economia com os mesmos critérios que eu avalio educação. Mas tem que ser avaliadas e compreendidas, ou seja, atribuídas valor, discutidas no que elas representam que é o estabelecimento de critérios coletivamente para serem assumidos. Porque não é ser bonzinho e dizer que numa diluição cada um faz o que quer. Isso não é democracia. E muito menos uma avaliação emancipatória. Dialetizando essas relações que são movediças, que são ambíguas, trabalhamos com essa realidade. Porque não dá para encaixotar e você precisa conversar com as áreas. O modelo poderíamos discutir, modificar, aperfeiçoar, concepções mais liberais, menos liberais, mas não a função. Por ser um modelo único, ele tem limites que são diretamente ligados ao que cada área valoriza. Eu me referia a polêmica que se dá na questão das áreas porque muitas vezes há áreas que tem um olhar privilegiado para algumas questões e não para outras. Eu vejo as coisas melhorarem, pois são requalificadas; mas são sempre as mesmas grandes áreas de avaliação.
A avaliação por pares permite a ação das áreas dentro do modelo CAPES de avaliação	DSC5 – São os comitês que tem a palavra decisiva. Então, a gente também não pode dizer CNPq ou CAPES. Não, é a comunidade científica. Nós estamos dentro de um contexto onde as regras de jogo são feitas por nós. Hoje, as coisas são postas muito mais na mesa. Analisa-se, olha-se, embora não se consiga cuidar, ver todas essas questões. Mas eu acho que nós, como comunidade científica, avançamos. E a gente diz: a CAPES! Que a CAPES! Porque a CAPES... Como se a CAPES fosse um elemento, um ente etéreo ou uma entidade abstrata. Eu sempre digo: A CAPES somos nós! A comunidade acadêmica! Porque quem está lá são os nossos colegas, ou seja, a avaliação é feita pelos nossos pares. Há indicadores que são permanentes, mas há outros indicadores que cada área propõe. Então aquilo que, às vezes, parece que é um discurso, numa estrutura de poder vertical, também tem um espaço para uma composição de base. Lógico, nós temos os representantes de área que de alguma maneira vão propor e agora, cada vez mais, eu acho que os programas estão sendo mais ouvidos. Então há toda uma possibilidade de intervenção no modelo. E muitas das coisas que a área reivindicava estão ali contempladas hoje muito mais do que antes. Eu acho que temos o que a área está fazendo e outras ações também que a área está fazendo para fora dos seus muros. As pessoas, às vezes, falam ou ingenuamente ou por falta de conhecimento ou irresponsabilidade: ah, alguém está lá avaliando e eu fui mal avaliado. Não. Esse alguém são pares. São pares eleitos pela comunidade acadêmica. Mas penso que a avaliação tem um padrão formatado, porque ela precisa ter comparabilidade. Porque se cada um puder fazer o que quiser, não há como comparar, fazer comparabilidade. E, mas ao mesmo tempo, ela tem uma abertura para que os consultores que são eleitos pelos seus pares possam complementar. Eu posso não concordar, mas daí a necessidade de esforços da comunidade acadêmica, da CAPES e dos nossos próprios colegas que vão revisar.

<p>As dimensões qualitativas e quantitativas estão presentes nos critérios de avaliação.</p>	<p>DSC6 – Na realidade os grandes parâmetros de avaliação são da CAPES hoje. Nós temos uma governabilidade de alguns aspectos, mas o que nós fizemos? Nós fazemos de um limão, uma limonada aqui dentro. Nós trabalhamos com esses critérios, porque tu tens que ter lá os indicadores, mas nós estamos sempre articulando com o produto e o processo. E daí no processo tu podes fazer aquilo que é, em geral, visto como uma avaliação quantitativista e, tu vês que aquilo tem a ver com elementos que são profundamente qualitativos, que sempre nos interessaram. Então a avaliação da CAPES é uma avaliação do programa e ela incide no programa como um todo, mas para ter essa visão de totalidade, a CAPES vai buscar dados relacionados a quê: a seu corpo docente, a seu corpo discente, a proposta do próprio programa, ou seja, ela é complexa no sentido de que ela incide sobre um conjunto de fatores na sua inter-relação. Envolvendo então desempenho desse corpo, desempenho do corpo discente, a própria proposta curricular e outras coisas mais. Um dos grandes desafios que estão colocados nas avaliações é a qualidade agora. Então a quantidade vai ser um pressuposto e vai, de novo, visibilizar a qualidade. Essas bifurcações são muito chatas, porque a gente sempre diz: essa é uma avaliação qualitativa e quantitativa. Uma coisa não pode estar separada das outras. Eu acho que, por anos de história de separação daquilo que é qualitativo, daquilo que é quantitativo, mas hoje não conseguimos mais colocar as duas coisas para andarem juntas. A grande crítica que tem sido feita à CAPES é de que os indicadores são eminentemente quantitativos. ...e a outra grande crítica que se faz é que isso acaba formalizando muito o processo avaliativo. Bem, eu penso que avaliações de natureza mais qualitativa, assim como toda e qualquer pesquisa de natureza qualitativa, ela não pode se eximir dos dados quantitativos. Uma pesquisa qualitativa usa dados quantitativos. Agora eu penso que a gente não pode só reduzir a avaliação da CAPES a uma avaliação quantitativa. Eu acho que ela pode ter panorama quantitativo e dados de natureza mais qualitativa. Eu tenho que ter padrões e esses padrões tem que ser traduzidos em indicadores como a CAPES faz.</p>
--	--

Um primeiro olhar sobre as idéias centrais indica uma percepção da grande dicotomia entre as áreas de avaliação e isso se reflete na complexidade do processo de avaliação da CAPES. Realmente, não há como negar que as áreas de conhecimento tenham grandes diferenciações, explicadas devido à natureza de suas origens e conseqüências do processo de construção do conhecimento.

A contrapartida, se nos detivermos aos discursos desses mesmos docentes, é percebida na participação diferenciada dessas mesmas áreas no processo de avaliação, inclusive pela presença e atuação de representantes da comunidade acadêmica como membros dessa rede. Não podemos negar que existe um nascedouro deste modelo de avaliação, ou seja, existe uma concepção de ciência, de educação, de avaliação que agiu como pano de fundo para a criação da avaliação externa. Porém, a crítica maior é que esse formato, enraizado em uma concepção epistemológica, deva ser assumido como valor para o conjunto das demais áreas existentes.

Neste íterim, o conteúdo do DSC 5 não deixa dúvidas sobre a importância da atuação da comunidade científica, através dos representantes de área e comissões de avaliação da CAPES, que atuam discutindo essas questões e sugerindo melhorias para o processo avaliativo. Por isso, neste aspecto, ao que tudo indica, a comunidade se faz atuante e parceira, pois a avaliação realizada pelos colegas aponta para a representação de que “a comunidade científica” é partícipe do processo. “Nós estamos dentro de um contexto onde as regras de jogo são feitas por nós” (DSC5).

Os parâmetros de avaliação com indicadores qualitativos e quantitativos são percebidos como decorrentes do processo de participação das áreas e seus representantes, em especial, a atuação do Fórum de Coordenadores da área da Educação e ANPED, nas discussões e proposições de inclusões ou alterações de critérios. Permeou, neste discurso, a priorização dos critérios quantitativos imbricados nos dados quantitativos, para viabilizar os aspectos coletivos da pós-graduação em educação, como o olhar ao corpo docente, sua formação e produção; o olhar ao projeto do programa, suas especificidades, características e impactos regionais; o olhar ao corpo discente, sua formação conjunta, produtos e ação no meio em que vive.

Apesar das muitas críticas que vislumbramos no estudo do Estado da Arte (apresentado na Introdução desta dissertação) considerando os extensos critérios quantitativos, a percepção conjunta dos docentes indica como praticamente inviável realizar um processo de avaliação dissociando as duas formas de avaliação. A avaliação da CAPES é entendida, nessa leitura, como um conjunto de diferentes critérios que não dispensam dados qualitativos e quantitativos.

Neste sentido, parece-nos que não existe uma forma ou um critério específico que deva ser priorizado pela avaliação CAPES, mas sim, uma constante renovação dos critérios e a clareza de suas implicações no cotidiano do programa. Mas o que faz com que reinventemos constantemente o cotidiano de nossas pós-graduações, quando estamos diante desse processo de avaliação? Outros aspectos, ainda num âmbito mais geral, acrescentam novos elementos a esta discussão.

O segundo bloco “as políticas educacionais na sua relação com o processo de avaliação” traz aspectos sobre a inclusão do processo avaliativo no campo da educação pelas políticas que estabelecem funções e novas ações.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSCs) expresso na *Tabela 3* evidencia as falas dos docentes, sintetizadas pelas seguintes idéias-centrais:

- ✓ A CAPES e seus critérios representam uma política pública;
- ✓ A avaliação CAPES é uma função regulatória do Estado;
- ✓ A lógica do mercado pode ser percebida na avaliação;
- ✓ A avaliação é um campo de disputa por poder e recursos;

Os discursos síntese que serão apresentados na seqüência expressam a percepção dos docentes acerca das políticas educacionais que balizam práticas e influenciam no cotidiano da pós-graduação em educação.

Tabela 3 – Considerando o processo atual de avaliação CAPES, existem evidências das políticas educacionais definidas para o acompanhamento dos diversos âmbitos da educação? Em caso positivo, qual é sua percepção a respeito?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
A CAPES e seus critérios representam uma política pública	DSC7 – O próprio processo de avaliação é uma política. Porque a CAPES representa uma política. Só que a gente reduz a política pública como se ela fosse linear sem contradição. Como se fosse, se a gente entrasse num “ <i>Le se faire</i> ” legal e pedagógico. Para onde isso ia nos levar? Numa lógica de mercado, que é o que está por trás de tudo isso. Em termo de políticas públicas está havendo alguns deslocamentos. Por um lado uma ênfase muito maior na própria expansão. Quer dizer, parte da própria política pública: nós precisamos ter mais mestres, precisamos de mais doutores. Então é um momento de expansão. A gente começa a perceber um descompasso: tem uma política governamental para formação continuada, mas não tem uma política com relação a própria formação inicial dos professores. Eu acho que uma política pública se define pela definição de avaliação, definição de prioridades. Nós temos a definição de prioridades a partir das normas da CAPES. Agora essas prioridades definidas não garantem uma política pública de pós-graduação, porque ela precisa ser viabilizada. O resultado da avaliação não está informando o redirecionamento das políticas. Por quê? Porque não considera os indicadores, somente o resultado.
A avaliação CAPES é uma função regulatória do Estado	DSC8 – CAPES é agência de fomento e de regulação, pois regula um pouco o processo. Eu acho que isso é bom. Só que esse regular, ele pode ser formativo. Mas o Estado que é? É um grande gerente do bem público, usando recursos públicos. Então mesmo reconhecendo o processo de autonomia das comunidades, das pessoas, enfim da sociedade, ele também tem o papel de estabelecer referentes que definam aquilo que é uma função pública, para a qual, tudo (a educação nesse contexto, como a saúde, como saneamento) que são funções públicas que todos têm direito. Então nesse sentido, o Estado tem como função essa questão da avaliação. No caso, na nossa tradição brasileira, o Estado é centralizador do ponto de vista da união. E tanto é que, por exemplo, é meio uma idiosincrasia, porque há experiências em que pós-graduações são reconhecidas pelos sistemas estaduais de educação. E não é proibido. O estado tem autonomia para isso. Só que são depois diplomas que não tem reconhecimento nacional, só estadual. Então mostra o quanto o nosso Estado é um estado centralizador de fato. Então acaba tendo um impacto forte que tem prós e tem contras, não é. Primeiro o desafio de um sistema nacional de avaliação num país que tem diferenças culturais, de desenvolvimento, que muitas vezes parece um pouco injusto tratar os desiguais como iguais. Agora tem a vantagem que estabelece também uma unidade entre os sistemas. De qualquer forma, seja em que instância for é papel do Estado, como função pública avaliar as políticas públicas. Nesse sentido eu acho que há legitimidade para isso. Mas eu tenho clareza que isso é função do Estado. E é importante que seja. E é interessante porque nós sempre falamos e militamos na educação por causa do excesso de controle com as coisas. Mas é impressionante o quanto nós vamos sofisticando os nossos mecanismos e da sofisticação nasce mais detalhes que nós estamos sentindo falta para poder medir a nossa atuação, para poder olhar para dentro, para andar como um coletivo. Os professores acabam sendo regulados nas suas exigências em docência pelos critérios de avaliação externa das agências. E eu penso que a CAPES produz certa regulação no nosso agir cotidiano dos programas. Agora a pergunta é: essa regulação é descabida? Não, eu acho que não é descabido. Agora reduzir a somente, ou se regular somente a partir desses indicadores de produção eu acho complicado.
A lógica do mercado pode ser percebida na avaliação	DSC9 – É um ranking. Apenas nos colocou em competição com os outros, entre cursos de universidades, mas que tivesse tido melhoras na vida, na perspectiva de formação dos nossos alunos, não tem registro nenhum que garanta isso. Pesquisadores de renome estão, muitas vezes, querendo se aposentar, porque não agüentam, não concordam, não conseguem se adaptar. Então isso é um movimento que, bom, coincide com todo um momento histórico, social, econômico onde tudo virou uma mercadoria e que o próprio conhecimento tem uma pressa de acontecer. É um jeito, é um entendimento de produzir

	conhecimento que é como uma empresa que deve produzir, uma fábrica qualquer que está produzindo produtos em “X” tempo e tem que sair a Coca-cola engarrafada. Só que a fórmula da Coca-cola já está congelada. O aluno está pagando. Ele tem que “exigir”. Se ele é um cliente, ele tem que exigir um bom serviço dentro dessa lógica.
A avaliação é um campo de disputa por poder e recursos	DSC10 – A avaliação é um campo de disputa, é um campo que tem relações de poder envolvidas aí também. Tem a disputa pelos recursos. Então, nós estamos dentro dessa área, sabemos que a intenção de fazer ciência ela também não é isenta desses conflitos que estão aí na sociedade, que estão presentes. Isso é evidente. Uma dificuldade que nós temos aqui quanto a isso é o fato de que grande parte, a maior parte dos estudantes serem alunos trabalhadores, eles são professores, tem outras atividades e precisam dessa atividade para se manter. Até existe a vontade, mas não existem as condições. Na atual conjuntura tu és empurrado para fazer e aí vem a conjuntura maior, acima não é? Quem financia? Da onde vem o dinheiro? Se nós queremos de fato fazer a discussão com a participação público e privado, como é que a gente consegue apresentar um projeto da área das ciências humanas para alguém de uma indústria? Nós não temos essa lógica, mas talvez eu seja obrigada para sobreviver nessa demanda. Eu numa instituição privada, sou muito cara no âmbito da pesquisa. Olha a lógica da coisa. E eu tenho consciência disso. Você manda o pedido de auxílio para eventos, mas você sabe que tem um número limitado de bolsas, de possibilidades. Agora essas prioridades definidas não garantem uma política pública de pós-graduação, porque ela precisa ser viabilizada. E para ser viabilizada essa definição de políticas, de prioridades, precisa investimento em pessoal, em tempo, em recursos. E no nosso caso em bolsas. Então nós, a gente tem claro que cada vez mais definições existem, prioridades da pós-graduação no Brasil, mas cada vez mais somos constrangidos a pouco tempo, a poucos recursos. Encurtamento de tempo, encurtamento de recursos, encurtamento de bolsas. E isso significa que há definições de prioridades, mas não há em contraponto, uma exigência fundamental para uma política pública da possibilidade de viabilização dessas prioridades. E no financiamento eu penso que a gente, da parte das agências, eles tem uma preocupação muito grande para que haja um jogo democrático para que se privilegie de fato onde se merece. Há esforço, com certeza, mas os recursos são limitados. Assim, na forma de distribuição, eu acho que há um esforço, discute-se essas coisas, mas acho que não está plenamente satisfatório devido a poucos recursos. Então aqui tem algo que eu acho que é meio insolúvel pela sociedade que nós vivemos e porque não tem dinheiro para a pesquisa para todo mundo, não tem condições. O principal impacto no cotidiano dos professores de universidade privada é que nós não dispomos de muitas bolsas para os nossos mestrandos e doutorandos. Nem todos os alunos têm condições de pagar. Então em algum lugar bate isso. A gente dizia: bom, estamos entre os melhores do mundo, basta todo mundo trabalhar bonito que vai dar. Não, não vai dar, porque não tem lugar para todo mundo. E nesse modelo não tem lugar. Então eu acho que a gente faz esse esforço todo, mas ele é extenuante assim nesse sentido. Nosso cotidiano está pressionado por essa questão de recursos. Você faz uma comparação entre os cursos das federais e os cursos das particulares: nós temos poucas bolsas e eles têm muitas bolsas e integrais. Uma desvantagem para a avaliação dos cursos das particulares, por quê? Entra tudo junto. Ninguém quer saber quantas bolsas teve, quantas não teve.

As falas dos docentes indicam o que já levantávamos no capítulo dois: a importante relação entre as macro políticas educacionais, as funções do estado avaliador e a atuação da CAPES no campo da avaliação da pós-graduação

brasileira. Também a vinculação existente entre o resultado da avaliação e a disputa por recursos e financiamentos para a pós-graduação. Apesar de serem muito fluidas as discussões sobre as políticas educacionais, os docentes pontuam que existem evidências da articulação entre as políticas públicas e a educação na pós-graduação, pois na figura e atuação da CAPES expressam essa representação.

As políticas de expansão, já datadas no primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação e ainda hoje referidas nos discursos dos Governos, estão entre as mais sentidas pelos professores. Além da política de expansão, são retratadas as políticas que enfatizam os produtos da pós-graduação, o que evidencia a lógica do mercado que invadiu a educação em todos os níveis de ensino.

Há também a preocupação referente à viabilização das prioridades apresentadas nas políticas para a pós-graduação que não encontram reflexos nos financiamentos e recursos. Discutir políticas para a pós-graduação brasileira nos leva obrigatoriamente a refletir sobre os financiamentos para esse nível de Ensino.

Para além das extensas discussões sobre autonomia de gestão administrativa e financeira que assolam as universidades, especialmente públicas, as dificuldades são grandes e a luta, também nas instituições privadas, é pelo apoio do Estado à pós-graduação e à pesquisa. O cenário atual é descrito pelos docentes da instituição privada investigada:

A avaliação é um campo de disputa, é um campo que tem relações de poder envolvidas aí também. Tem a disputa pelos recursos. Então, nós estamos dentro dessa área, sabemos que a intenção de fazer ciência ela também não é isenta desses conflitos que estão aí na sociedade (DSC10).

O principal impacto no cotidiano dos professores de universidade privada é que nós não dispomos de muitas bolsas para os nossos mestrandos e doutorandos. Nem todos os alunos têm condições de pagar. (...) Nosso cotidiano está pressionado por essa questão de recursos. Você faz uma comparação entre os cursos das federais e os cursos das particulares: nós temos poucas bolsas e eles têm muitas bolsas e integrais. Uma desvantagem para a avaliação dos cursos das particulares, por quê? Entra tudo junto (DSC10).

Ambas as falas, na verdade, completam-se e provocam uma reflexão sobre a política de financiamentos do ensino na pós-graduação. Ou seja, existem políticas

que estabelecem e regulam a pós-graduação, porém o retorno e o apoio financeiro são muito restritos.

As reformas do Estado, concebidas e executadas ao longo dos últimos anos, provocaram uma profunda redução de financiamentos aos cursos de mestrado e doutorado do país. Uma prova disso é que há tempos atrás existia um grande percentual de alunos bolsistas que recebiam bolsas integrais para realizar o seu curso na instituição privada, e isso significava que o aluno recebia os benefícios de pagamento das taxas escolares e de auxílio para sua manutenção durante a realização do curso.

A contensão de despesas no Estado, atendendo à ideologia neoliberal, provocou uma alteração nos benefícios dos bolsistas. Na lógica da autonomia de financiamento e da necessidade de buscar o apoio de empresas, a CAPES publica uma regulamentação específica às instituições privadas e delega a estas a opção de transformar as bolsas integrais existentes em bolsas flexibilizadas, ou seja, o número de bolsas poderia ser duplicado mediante a redução dos benefícios ao bolsista que passaria a receber somente o pagamento das taxas escolares. Ilusoriamente, isso criou uma sensação de que o número de bolsas aumentaria, o que em termos matemáticos é real, porém os bolsistas sofreram a redução de seus benefícios e passaram a receber somente o pagamento do curso. Na nova realidade, mestrandos e doutorandos beneficiários de bolsas CAPES, por exemplo, precisam trabalhar ao mesmo tempo em que dedicam parte de seu tempo à realização do curso.

As conseqüências dessas políticas para a qualidade e eficiência dos cursos de mestrado e doutorado nas instituições privadas do país não vêm sendo ponderadas pelos órgãos competentes, e muito menos pela avaliação CAPES, que não diferencia essa especificidade entre os produtos da pós-graduação, no âmbito das instituições públicas e das privadas.

As prioridades máximas das políticas atuais para a pós-graduação são o crescimento, a expansão e a instalação da estrutura de pesquisa no país, mesmo que ações nos campos da realidade educacional e social ou da produção de conhecimento no país fiquem em segundo plano.

Sguissardi e Silva Jr, em estudos elaborados em 1997 sobre a reforma do estado e a reforma da educação superior no Brasil, apresentam as características principais dessas políticas reformistas do ensino que se relacionam perfeitamente às idéias centrais expressas nos discursos dos docentes: diferenciação, privatização, flexibilização e descentralização/centralização institucionais da estrutura e sistemas de ensino no país. Os autores aprofundam esses conceitos, mas a nós, neste momento, interessa explicitar que, conforme esses teóricos, os docentes referem a necessidade de ampliar a pós-graduação, mas com garantias de qualidade e de financiabilidade adequadas advindas do Estado. Enfim, o Estado assume sua função de regular e avaliar a pós-graduação, mas não pode negligenciar o aporte de recursos para garantir a realização plena das prioridades elencadas.

O processo de avaliação da CAPES pode ser utilizado a favor dos programas e suas instituições, na medida em que provoca, através de seus representantes, a discussão dessas questões que envolvem o financiamento e propõem alternativas acompanhadas de dispositivos que garantam a aplicação de maiores recursos, enquadrados no orçamento da União e distribuídos com base em critérios transparentes.

Ainda nesta análise, retomo o alerta dos docentes sobre a tendência de estarmos, cada vez mais, inseridos na lógica do mercado que assola a educação, na atualidade. Um grande exemplo é a pesquisa, que apesar de priorizada pela avaliação CAPES no paradigma de “formar pesquisadores” (tratado no capítulo três), é pressionada a ser produtora de informações, pois estas precisam ser rapidamente absorvidas pelo mercado.

Assim, a pesquisa passa a servir ao mercado com produtos ou até semiprodutos que precisam ser rapidamente divulgados para serem consumidos pelas empresas.

Essa relação com o campo econômico, na realidade da pós-graduação, traz consigo a emergência de novas práticas no cotidiano de um programa de pós-graduação. Por isso, se até esse momento olhávamos apenas para questões de âmbito mais geral, é importante percebermos outras decorrências nos processos

internos de um programa de pós-graduação em educação. Consideramos que é hora de tratar “o cotidiano do programa e suas relações internas com a avaliação da pós-graduação” e esse é o assunto que trazemos no Bloco C.

Reorganizar um cotidiano repleto de exigências é uma tarefa árdua, mas necessária, segundo os próprios atores desta realidade. Apresentamos os discursos-síntese dos docentes expressos na *Tabela 4* e vinculados às seguintes idéias-centrais:

- ✓ A avaliação interna é uma prática no cotidiano do programa;
- ✓ O trabalho na pós-graduação é exigente;
- ✓ Produtos da pós-graduação em educação são tensionados no dia-a-dia;
- ✓ Os tensionamentos existem e são trabalhados para produzirem sentido no cotidiano do programa.
- ✓ O compromisso com o coletivo é um patrimônio adquirido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

Tabela 4 – Existe avaliação interna no seu programa e como ela ocorre? É possível manter a qualidade nesse processo cotidiano complexo dos programas de pós-graduação em educação e ainda responder a uma série de exigências das agências externas como a CAPES?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
A avaliação interna é uma prática no cotidiano do programa	DSC11 – Isso é o diferencial do nosso PPG, além de ser fundamental, uma prática é uma preocupação, pois temos presente a atitude reflexiva, crítica e não ingênua. As nossas reuniões de colegiado são com todos os docentes do programa e acho que esse é outro diferencial, pois não trabalhamos com a representatividade da linha ou da área de pesquisa. Não existe um instrumento interno de avaliação, mas estamos sempre em avaliação, porque cada reunião de colegiado que se faz, para além de pontos de pauta formais, estamos

	<p>sempre avaliando: o que foi, o que está sendo feito; o que deu certo; o que não deu... Essa operação de colegiado e linha de pesquisa é essencial, pois trazemos as discussões feitas dentro da linha para dentro do coletivo, do grupo maior. E isso só se faz porque há encontro. Tem o que a gente chama conclave, que na verdade são dois momentos extremamente importantes de planejamento e avaliação do programa e, no encontro do início do ano, também contamos com participação de alunos, bolsistas de iniciação científica e secretaria. É um momento em que a gente, fica todo mundo junto, porque uma coisa é clara: só faz diálogo epistemológico quem faz diálogo humano. E esse planejamento e avaliação interna são realizados com critérios: os nossos próprios movimentos internos do programa, do currículo em ação e tem uma base de vários interlocutores: da nossa experiência, da experiência do colega, dos nossos alunos. Porque tu só planejas a partir do que tu avaliaste, e termos sistematizado espaços específicos de reflexão sobre as diversas estruturantes que compõe a pós-graduação e que muitas vezes, em determinado momento e contexto, assumem uma condição de mais significado ou de mais emergência. Claro que a avaliação externa induz essas emergências. Mas o programa tem um projeto que é singular, e procura fazer movimentos de auto regulação, de auto disciplinamento, de auto mobilização. Essas coisas fazem do PPG da Unisinos um diferencial. São os momentos em que o PPG olha para sua trajetória de uma perspectiva emancipatória, porque não fica reduzido ao resultado. Quando a avaliação tem a dimensão emancipatória, do critério coletivo, de um projeto pré-visto, tu trabalhas com uma coisa que se chama compromisso. A gente se compromete com o PPG e quando a gente discute, fala sobre a CAPES. Seria ingenuidade, até uma arrogância, prepotência de dizer que se desconsidera. Pois também é uma oportunidade de discutir os dados da avaliação e trabalhar com a discussão do grupo dos coordenadores da ANPED, a visão crítica do ethos da nossa produção; a revista; a nossa integração na sociedade. Eu acho que é uma intenção muito forte também de não simplesmente de repercutir no programa, como diz o nosso amigo Lucídio Bianchetti, as induções que vem da CAPES. Quer dizer, elas são elementos importantes, mas o programa tem sua vida própria, tem suas próprias metas e não pode viver em função somente daqueles critérios que são colocados. Criamos uma dinâmica própria e isso faz parte da própria filosofia do trabalho do PPG, pois quando tu olha de novo o que foi registrado, o que foi escrito, tu começa a ver que algumas coisas foram alcançadas. Ou seja, tu tens a memória. E, ao tê-la, tem parâmetros para comparar e os tendo é porque tem critérios de avaliação. Claro, onde há um grupo humano, há limitações, há estranhamentos e coisas assim. Mas é uma avaliação em processo que ajuda muito a compreender o modelo, a te posicionar, a fazer e encaminhar sugestões. Então tu te sentes mais participativo em relação ao modelo. Na verdade o relatório Coleta CAPES não é feito por uma pessoa, mas é feito por todos nós. Porque não é só enviar dados, tu tens que conversar sobre os dados enviados. Já faz um bom tempo que a gente trabalha com essas duas dimensões: avaliação externa e interna. Não no sentido de que são duas coisas completamente antagônicas, não. Elas têm lugares que elas se cruzam e influenciam mutuamente. E isso é um impacto concreto na rotina do programa, porque nós planejamos e desenvolvemos coletivamente.</p>
<p>O trabalho na pós-graduação é exigente</p>	<p>DSC12 – Às vezes dá vontade de sair correndo, me sinto perdida, enlouquecida, e é uma verdadeira ginástica para tu manter isso, por causa de toda a complexidade. E isso está gerando um stress não só físico, mas intelectual. Tu começa a pensar qual é o tempo que existe para o ócio intelectual? No ritmo louco que a gente entrou nos últimos anos é possível manter a posição por um certo tempo, mas de repente ela vai estagnando. Os professores têm que se multiplicar para dar conta da demanda. O programa tem que se multiplicar. Nós não temos madrugada, pois nós as ocupamos. A demanda da gente ela é muito grande, mas a gente vai assumindo ela, porque tu tens um compromisso, um grupo que produz sentido. As nossas atividades não são excludentes. É um conjunto que tem finalidades muito próximas,</p>

	<p>comuns. Orientação, produção, ensino, não vejo como coisas diferentes. Tem momentos que tu priorizas as coisas. Há uma convergência entre o que o professor pesquisa e estuda e as dissertações e teses. Agora, isso vai enchendo o teu dia e se tu queres fazer assim, seriamente, isso te demanda muitos dias. Eu também faço o acompanhamento de orientação nos mínimos detalhes. Por isso eu acho que o trabalho na pós-graduação é exigente. Com isso eu não quero dizer que outros trabalhos não são exigentes. Mas ele é exigente exatamente por essa multiplicidade de focos. E acho também que nós temos assim uma atividade que envolve, que nos ocupa muito e que não aparece, como: responder editais, fazer projetos, responder e-mails diariamente. Por sorte que a gente tem aqui uma estrutura dos bolsistas, senão o programa não sobreviveria. E ocorrem as demandas internas da própria universidade como: registros, reuniões, relatórios, desenho do projeto de pesquisa. Tu tens um conjunto de coisas que estão junto contigo que, de fato, mostra a complexidade e a riqueza desse trabalho. Porque ao mesmo tempo em que ele é complexo, ele te gratifica um monte. E é tudo isso que a gente está levando em consideração e está tentando dialogar com a universidade. Porque tem momentos que a gente se sente muito cobrado e parece que estamos sempre devendo. Então essa sensação é muito ruim. Não se coloca na posição só de ter que dar respostas, mas também vamos nos antecipar e levar sugestões. Porque para mim o problema não é ter quinhentas coisas, mas conseguir ocupar espaços de contradição, e, dentro desse limite, produzir com sentido. A discussão da qualidade é uma discussão concreta, porque a gente vive um fenômeno chamado compressão do tempo. É um fenômeno físico que cada vez é mais intenso porque há uma série de eventos, de demandas que te esmagam. Então essas coisas a gente ainda não tem a dimensão do tempo racionalmente implementado, porque a gente nem contabiliza e é ação do trabalho da gente. O desafio atual para o cotidiano de um programa de pós-graduação é como conjugar uma avaliação com um ritmo de trabalho humano, porque, ao mesmo tempo em que se implanta essa política de avaliação de uma forma ampla, também há todo um processo de intensificação do trabalho. E então as pessoas se sentem um pouco incomodadas e um programa que vai se qualificando como o nosso, vai criando também outras demandas. Então são os projetos internacionais, os projetos nacionais nas interfaces com outros, demandas de burocracia que são muitos relatórios, prestação de contas, licitações, estar alerta, alunos em doutorado sanduíche, prazos, eventos. Então são uma série de atividades invisíveis que ocupam muito tempo e a visibilidade também cria muitos compromissos externos, como palestras, bancas, comissões. Mas também são coisas que me dão prazer e eu gosto de fazer. Eu acho que são importantes de fazer para mim e para o programa, mas que também te demanda energias. O que essa política trás de novo é a indução ao trabalho da linha de pesquisa para potencializar. Por fim, tudo isso é importante para o programa, para a universidade, mas também tem o desejo de desenvolvimento do professor, pessoal e profissional, daquilo que a gente gosta de fazer.</p>
<p>Produtos da pós-graduação em educação são tensionados no dia-a-dia</p>	<p>DSC13 – A avaliação é exigente, mas não que, com isso, a gente reduza os problemas da pós-graduação à questão da avaliação. A partir do momento que está na universidade, está nesse espaço que é público, a função da avaliação é dar visibilidade aos produtos da academia. No nosso caso, produção de artigo, produção de livro, produção de capítulo. Está se integrando mais agora produtos da área técnica, nesse sentido, essa valorização, essa multiplicidade de produtos é positiva. E no meu entender a valorização desses produtos vai variar com o tempo e não pode ser diferente, por isso não é o caminho ficar fazendo cálculos em cima da ficha de avaliação. Produção, ela tem que brotar do interesse, da pesquisa. Eu chamo de corrida armamentista essa coisa da atualização do lattes. E com relação a isso e da avaliação do trabalho do professor, tem muito uma relação de vontade, pois publico e produzo aquilo que eu gosto. Você sente a pressão de ter que publicar para tal evento, para tal periódico e, de repente, não era aquilo que tu estavas afim ou tinha vontade de</p>

	<p>fazer. Então me preocupa essa questão de pontuação. Se estou produzindo um artigo me dizem assim: vale ponto? Ah, se não vale, não perca tempo! Se eu publicar numa revista, que do ponto de vista do relatório CAPES não tem valor, mas tem repercussão junto aos professores da rede pública de ensino e da nossa área, isso tem um valor para mim. Então os problemas são: somente realizar a produção de conhecimento em revistas válidas para a CAPES; não valorizar bancas, palestras, encontros, seminários; produzir por produzir; produzir e isso não significar para ninguém; publicar e dizer as mesmas coisas de outra maneira, ou seja, reprodução do conhecimento. O conhecimento precisa ser divulgado e estamos de acordo. Só que, como pesquisadores, a palavra pesquisa envolve mexer, trabalhar na fronteira do conhecimento. Porque produzir novo conhecimento exige produção, tempo de amadurecimento, coisa que o relatório da CAPES, assim como eu vejo, não contempla. A produção é uma consequência de condições de trabalho. Agora, criou realmente uma outra lógica, uma outra dinâmica nos programas e nas pessoas. É possível que a gente vá fazendo, nada diz o contrário, uma publicação, pois eu não preciso terminar uma pesquisa para ter autoridade para falar sobre isso. Eu posso ir produzindo à medida que caminho. Acho que a cobrança maior hoje é pela produção em congressos A e B, avaliação A e B, e publicação escrita em periódicos internacionais, nacionais bem classificados. Isso está gerando uma neurose de congresso. Está se criando uma indústria de produção de artigos para poder manter avaliações nos programas. Isso é muito ruim. Não digo desse programa, de forma alguma, são pessoas extremamente sérias. Mas isso cada vez está ficando mais comum. E o que está enfraquecendo com isso as discussões nos congressos, nos simpósios, nos seminários. Nós queremos discutir na comissão permanente de publicações do Programa a possibilidade de olhar o resultado, o produto, para que seja fruto de um ambiente de pesquisa e produção intelectual. E agora também a gente percebe que vai avançando um pouco, porque hoje já se exige que as teses sejam on-line e completas e, provavelmente, façam já avaliação na CAPES de dissertações e teses por amostras, porque ficava essa sensação que no fim o produto que é a dissertação, a tese do aluno, os avaliadores ficavam sem poder examinar. Mas eu acho que toda formação do aluno na pesquisa é um produto que tem muito mais durabilidade, especialmente no mestrado. É claro que a gente tem dissertações de mestrado que contribuem muito com o conhecimento, mas na verdade o mestrado é iniciação à pesquisa. Então vale muito mais o processo que o estudante viveu, porque se foi bom o estimula e qualifica para continuar pesquisando, tanto no doutorado, como para aquele que não tem ambições acadêmicas. Já no doutorado há uma responsabilidade com o produto também que a gente avalia de alguma forma. Olhar o produto e o processo é uma questão importante, porque a avaliação da CAPES olha o produto, não é o processo. Embora isso seja uma questão chave para nós, porque quando olhas o impacto indutor de mexer no processo, também vêes o impacto que restringe. O programa pode mexer mais fortemente no processo para exigir aquele resultado. Então mexer no processo tem um elemento positivo para qualificar o processo até chegar naquele indicador.</p>
<p>Os tensionamentos existem e são trabalhados para produzirem sentido no cotidiano do programa.</p>	<p>DSC14 – Eu vejo assim: nós, no cotidiano, nós somos premidos pelas demandas que vem da instituição e da CAPES. E nosso grande esforço é produzir sentido para não sermos engolidos por isso. E esse risco não seria tão grande se no final de tudo não tivesse uma nota que durante três anos vai marcar o programa. Então a tensão que isso gera tem tudo a ver com isso. Quer dizer, se tu tem conceito seis durante o triênio, tu estás vivendo com esse seis. Mas no momento em que esse seis se transforma em cinco vai ser muito ruim. No nosso caso, passar do quatro para o seis foi excelente. Agora, passar do seis para quatro seria uma quase tragédia. Não cabe fazer uma grande revolução no programa para atender critérios da CAPES, como o caso da inserção internacional. Porque se o programa teve uma avaliação positiva é sinal que estava correspondendo a esse critério. Mas a introdução de um critério significou apenas que nós teríamos que ampliar e aprofundar relações</p>

	<p>que temos. A revista também é consequência de uma avaliação ampla da pós-graduação, mas nós ainda como área da educação, não temos muita noção disso, porque está crescendo a pós-graduação, mais de 80 programas, e aí, conseqüentemente tem que ter revista. Mas é necessário a fazer a pergunta: quem é que lê todas essas revistas e essas dissertações? A que público chega? Então essa é uma discussão que eu acho que não dá para fazer só on-line. Essa é uma discussão que a gente tem que incluir nos congressos da gente para fazer com que a ficha caia. Outra crítica que eu tenho com relação às revistas é justamente as listas dos Qualis: Qualis dos Eventos e o Qualis de Periódicos. Por dois motivos: (a) alguns eventos que são muito bons, mas de especificidades das áreas, não aparecem no Qualis; (b) tenho que ter tantos artigos em Qualis "A", porém revistas de caráter mais interdisciplinar não entram. Então é nesse sentido que eu me preocupo um pouco, porque necessariamente esses considerados os melhores veículos para se publicar, não são necessariamente os melhores do ponto de vista da minha área. Às vezes me parece como se tivesse grupos dentro da própria área da educação que, na verdade, acabam protegendo os interesses daquele grupo. Talvez não seja só na área da educação. Isso talvez seja em todas as áreas, mas enquanto existir isso eu penso que é muito difícil a gente conseguir fazer algum tipo de inovação. Mas o pior de tudo é que essas pessoas que melhor se adaptam, usando a metáfora do Darwinismo, essas que se adaptarem melhor vão sobreviver. Então vira um turismo acadêmico onde as pessoas vão para viajar para os congressos, porque elas precisam depois colocar no Lattes. Eu vejo com preocupação as novas gerações, já nós, da outra geração, vivemos num outro tempo e temos memória. Por isso nós resistimos um pouco. O modelo é óbvio que sempre é motivo de discussão. E aprendi a valorizar o modelo na medida em que comecei a viver a pós-graduação. Mas as críticas que as pessoas fazem, às vezes, são de desconhecimento absoluto sobre o porquê chegaram àquela avaliação. A discussão toda é muito centrada no quanto o modelo CAPES é um modelo opressor, limitador. Mas eu acho que a gente tem que superar essa discussão. Mas para superar essa discussão, a gente tem que discutir. Nós vamos fortalecer grupos de pesquisa, que é extremamente importante. Isso nós temos que melhorar muito no campo da educação, pois os grupos de pesquisa ainda estão muito frágeis. Que atuem como grupo, que produzam como um grupo e não partes de artigos coletivos e vão fazendo rodízio de artigo. Isso é grupo, mas eu estou falando de pesquisa. É outra discussão.</p>
<p>O compromisso com o coletivo é um patrimônio adquirido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS</p>	<p>DSC15 – O projeto do programa é comprometido com as demandas sociais, ou seja, tem um projeto de educação, um projeto de nação, um projeto de universidade. E que a gente é constantemente realimentado pela avaliação, pois tu tens um compromisso, tens os teus alunos, uma responsabilidade com a história da própria universidade que, afinal de contas, confia no PPG e na relação com a comunidade. PPG é da UNISINOS, mas é um projeto que vai além da UNISINOS. Acho que entender isso é uma responsabilidade cidadã. Mas, por mais desgastada que esteja essa palavra em tempo de eleição, mas ela é uma responsabilidade cidadã. E é sempre coletiva porque não existe cidadania individual. A gente vive um processo e fortalece o sentimento de pertença. A gente consegue olhar para si, sem se fixar no umbigo, nem ficar preso a ele. Embora a tendência seja muito forte, mas existe esse esforço que é uma coisa fantástica. Ele é, e eu volto de novo, a questão do compromisso, do compromisso ético, político. Então para que a gente não se perca resalto a importância do grupo como referência, do sentimento de pertença do grupo, do compromisso com projeto do curso, de educação e de universidade. A presença da comissão coordenadora com a visão do conjunto, a importância do coletivo, isso não é um peso e não tenho a sensação de carregar o programa sozinho. Tem compromissos que a gente assume dentro do PPG com um coletivo, pois é coletivo de fato, e que se governa assim nessa política de se encontrar. Isso de certa forma é estranho para alguns PPGs, porque eu conheço vários fora daqui onde o pessoal nunca se encontra, nem mesmo na linha de pesquisa. Eu acho</p>

	<p>que é um compromisso primeiro de trabalho de grupo. Eu me sinto acolhida no nosso programa onde a preocupação que a gente tem ali é com o todo, o grupo, a qualidade. Interessa o que conta para a CAPES, com certeza, pois estou num programa de pós-graduação e não quero prejudicar de forma alguma. Mas também me interessa o meu compromisso enquanto cidadã, que, necessariamente, é a mesma preocupação da CAPES. Então essa questão do grupo eu acho fundamental e tenho aprendido muito. Então às vezes eu digo para o pessoal: não sei vocês, mas eu saí ganhando e sou privilegiada por entrar num programa que já tem uma avaliação super boa, que tem gente que tem uma boa trajetória, tem senioridade em pesquisa e eu posso estar aprendendo com essas pessoas. Assim, no contexto do nosso programa entra a questão do compromisso: Com quem eu estou comprometido? E o compromisso social, político, ético? Tem um compromisso fundamental no meu entender com aqueles com quem eu estou fazendo a pós-graduação: mestrandos, doutorandos. Mas tenho também compromisso muito sério com a verdade, com o saber que eu busco. O saber é provisório, social, mas que eu busco pelo trabalho acadêmico e científico que eu faço. Está aí o compromisso ético. Eu acho que a gente está em luta com isso e vai estar em luta a vida inteira, constantemente. E eu estou, nós todos, professores, que temos alguma sensibilidade para além do desempenho meramente acadêmico, vamos estar em luta entre satisfazer exigência do rigor acadêmico científico e dar conta do compromisso histórico, social, político que, como cidadão consciente, nós devemos fazer. Quer dizer, nós, pesquisadores, o nosso compromisso é dizer o que ainda não foi dito. Isso é tomar o conhecimento nas diferentes áreas, nas diferentes e empurrar para frente. Porque hoje eu tenho consciência que quando eu tenho cuidado com a minha produção, de olhar para ela, eu estou consciente que não é uma que me atinge a mim individualmente, porque eu faço parte de um coletivo. Então se tem muito cuidado com as relações humanas, ao mesmo tempo, de ter liberdade para poder dizer as coisas e ser compreendida na sua intenção. Quer dizer, é uma avaliação que vai se dando por dentro dessa possibilidade do encontro. Então mais do que instrumentos específicos, ela é uma atitude que acompanha o processo coletivo. Eu acho que a gente conseguiu um certo patrimônio cultural nesse sentido que a gente espera poder manter assim na mesma dimensão, porque dificuldades existem, mas se enfrentamos as dificuldades de frente e em conjunto, podemos trabalhar com elas de uma forma muito mais orgânica e adequada. Enfim, o compromisso é marca do programa, porque na verdade há o reconhecimento do valor dos espaços coletivos. Então eu acho que isso é uma marca que, talvez, faça diferença na qualidade do trabalho. Nessa proposta de avaliação da CAPES, até pelo tipo de cálculo matemático, ela obriga o trabalho do colegiado e assim combinamos aquilo que é pragmático com princípios de democracia, de trabalho coletivo, de transparência, de divisão e de responsabilidade que a gente tem no programa. Eu acho que uma das coisas importantes que nós conseguimos aqui durante esse tempo é que nós conseguimos chegar a um ponto de amadurecimento de um colegiado. Então isso para nós é extremamente importante porque nós conseguimos conversar dentro do coletivo do programa, olhar para ele e definir algumas metas.</p>
--	---

Os discursos-síntese acima apresentados indicam com clareza que os docentes reconhecem o programa de pós-graduação em educação como *locus* gerador de conhecimentos e estabelecem várias referências em suas ações cotidianas que ressignificam esse *locus*, como: a avaliação interna, o trabalho, os produtos, os tensionamentos e o compromisso com a pós-graduação.

A avaliação é entendida pelos professores como um movimento em processo, que vincula ações internas e externas. Desta maneira, a prática de movimentos de avaliação interna é entendida como o grande diferencial no cotidiano do programa de pós-graduação em educação da UNISINOS. Apesar de não acontecer com instrumentos formais de coleta de dados e explicitação de resultados, a dinâmica interna do programa investigado permite uma atitude pró-ativa no contexto da educação. Além disso, o programa mantém atividades sistemáticas e organizadas, como reuniões de colegiado, reuniões de linhas de pesquisa, reuniões de orientação coletiva, as quais contam com a presença do conjunto de todos os professores do programa.

A atuação docente nestes espaços não acontece por representação, mas sim, são espaços coletivos onde todos os professores têm vez e voz. Ainda ocorrem duas reuniões formais semestrais de planejamento e avaliação, onde o programa procura olhar para esse coletivo e estabelecer suas metas para o ano, identificando suas dificuldades, reorganizando processos e fazendo a discussão do seu cotidiano:

tu só planejas a partir do que tu avaliaste. Isso também eu acho que tem sistematizado espaços específicos de reflexão sobre as diversas estruturantes que compõe a pós-graduação e que muitas vezes, em determinado momento e contexto, assumem uma condição de mais significado ou de mais emergência. Claro que a avaliação externa induz essas emergências. Mas o programa tem um projeto que é singular. E que ele procura fazer movimentos de auto regulação, de auto disciplinamento, de auto mobilização para uma produção que tem uma qualidade social (DSC11).

Além de reafirmarem a importância dos espaços coletivos, os professores manifestam que a avaliação externa também integra a agenda de discussões, mas acima disso, o programa procura trabalhar essas questões trazidas pela CAPES conjuntamente com as questões de sua própria dinâmica, ou seja, sempre atentos ao seu projeto de educação e de pós-graduação. Pode parecer conformismo do grupo de professores a discussão nos seus depoimentos sobre as questões do modelo avaliativo da CAPES, porém quando retomamos o discurso, podemos

identificar que esses espaços coletivos são espaços de resistência, de discussão e de uma ressignificação daqueles indicadores considerados qualificadores de um programa para retomá-los na proporção daquilo que o grupo entende como significativo.

E ainda existe o discurso da preocupação de que o grupo poderia aceitar e se conformar com as exigências da CAPES, mas novamente é no coletivo e no levantamento de proposições que essas questões são discutidas. Enfim, o programa se enxerga e se constitui em um espaço de construções e de identidades para além da regulamentação e avaliação da CAPES.

Nestes espaços de protagonismo dos professores, circunscritos ao cotidiano do programa, questionamos a problemática da qualidade, em meio a uma série de compromissos da pós-graduação que envolvem ensinar, formar, pesquisar, produzir, orientar, entre outras. Os professores relatam que o trabalho na pós-graduação é exigente, porém a provocação contida na questão da pesquisa não é abordada com o discurso fixado no âmbito da queixa. Muito pelo contrário! Apesar da regulação e do controle propostos pelo modelo CAPES de avaliação, os professores evocam a necessidade de se promover uma pós-graduação com qualidade e, principalmente, indicam o quão exigente é a atuação qualificada neste meio:

Os professores têm que se multiplicar para dar conta da demanda. O programa tem que se multiplicar. Nós não temos madrugadas, pois nós as ocupamos. A demanda da gente é muito grande, mas a gente vai assumindo ela. E meio cachaça assim. Até porque tu tens um compromisso, um grupo que produz sentido. É uma coisa assim: um controla o outro, no sentido de olhar se a gente está se dedicando muito para o ensino ou para a produção (DSC12).

O trabalho do professor de pós-graduação demanda uma série de atividades, e, quando ocorre o aumento de exigências sem redirecionamentos de outras atividades, passa a existir um sentimento de pressão e um esgotamento físico.

Inúmeras atividades, caracterizadas como invisíveis, foram enumeradas e explicitadas pelos docentes como atividades que são exercidas e exigidas no dia-a-dia de um PPG. A maioria delas tem uma natureza administrativa, como concorrer a

editais ou organizar equipes de trabalho, e ainda outras de natureza acadêmica, como proferir palestras ou trabalhar com grupos de estudos de professores das redes de ensino ou, ainda, preparar e coordenar grupos de trabalhos com professores da graduação, que pouco ou nada representam nos modelos atuais de avaliação da CAPES. Mas essas mesmas atividades assumem uma conotação de importância para os docentes e vão preenchendo as horas e o tempo de trabalho do professor. Esse quadro gera uma insatisfação muito grande ao professor que percebe a importância de exercer essas atividades, ao mesmo tempo em que tem a compreensão de que elas não têm nenhuma importância aos órgãos externos.

Esta sensação de que o tempo vai se esvaziando é uma das percepções dos professores com relação a sua atuação na pós-graduação. Esse fenômeno é trabalhado por alguns autores como a intensificação do trabalho, conceito também apresentado no discurso dos sujeitos investigados.

Não é objetivo desse trabalho aprofundar esse conceito que, por ser muito interessante, é foco de outras pesquisas, ou igualmente, poderá ser aprofundado pela autora em uma futura pesquisa. O conceito de intensificação do trabalho, particularizado por Apple (1995) afirma que a intensificação é acompanhada de dois processos históricos: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho. Para o autor, é característico da intensificação de trabalho a destruição da sociabilidade, o aumento do isolamento e a dificuldade de lazer. Por outro lado isso reflete as crises do neoliberalismo que levam à escassez de pessoal, com gama mais diversificada de tarefas e de responsabilidade de outras pessoas que não estão mais na instituição.

Em relação aos tensionamentos, críticas e até decepções o programa procura trabalhar no grupo, no seu conjunto, procurando formas de minimizar as demandas ou propondo alterações para as mesmas. Essa é uma postura que une os colegas ao grupo e esses indicativos podem favorecer avanços ao próprio modelo CAPES de avaliação.

A ênfase do modelo de avaliação nos produtos da pós-graduação, nos resultados das avaliações, nas publicizações dos produtos, entre outros, também

são tensionamentos que no dia-a-dia dos professores aparecem como elementos negativos do processo. Os professores têm ciência de que o modelo pode e está estimulando um aumento expressivo dos produtos da pós-graduação brasileira, ou seja, as dissertações e teses, as produções de livros e artigos em periódicos, e não negam que seja necessária a disponibilização e publicação destes itens. O que é debatido é que a própria comunidade acadêmica não deveria aceitar as imposições que são feitas para o aumento de apenas um número final.

Esses tensionamentos, como a dificuldade de lidar com o ranking das instituições e a nota das avaliações trienais estabelecidos pela lógica CAPES, são percebidos como parte do processo de ser e fazer uma pós-graduação, mas só são assumidos de forma a qualificar o curso e contribuir para a formação do público nela existente.

Os exemplos citados englobam elementos da natureza de uma pesquisa, como a publicação de livros que são resultado de trabalhos realizados por grupos que envolvem professores, mestrandos, doutorandos e alunos da iniciação científica vinculados ao programa; ou ainda, elementos da natureza de formação, como as modificações curriculares realizadas para aprimorar e atender às demandas da atualidade, trazidas por professores, alunos e egressos dos cursos de mestrado e doutorado. Percebe-se que o programa busca internamente elencar e discutir as tensões provocadas pela lógica neoliberal e reorganiza seus processos na medida em que identifica mecanismos que possibilitam a inversão desta lógica e que garantem o alcance dos objetivos de seu projeto original de pós-graduação.

A percepção da necessidade de inversão da lógica de uma avaliação meramente reguladora é assumida como um compromisso com o coletivo, e todos os docentes enunciam em seus discursos individuais. Esse elemento de compromisso, evidenciado no Discurso do Sujeito Coletivo (apresentado anteriormente), como patrimônio adquirido pelo coletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, foi uma surpresa para mim, como pesquisadora. Essa percepção de um compromisso estabelecido no âmbito interno do programa, acordado e sistemático, impressiona qualquer pesquisador que entre

nos meandros dessa realidade. Talvez esse seja o maior fator de sucesso deste programa, na realidade atual.

4.2 A Voz da Gestão do Programa

Resolvemos trazer como um bloco diferenciado a compreensão do coordenador do programa e de professores que atuam em funções de gestão, por conter elementos que permitem uma discussão sobre o papel da gestão na reorganização dos processos da pós-graduação, tendo como pano de fundo a avaliação da CAPES.

Desta maneira, parece-nos conveniente enumerar as principais idéias centrais que surgiram da fala destes atores, onde a gestão aparece como facilitadora no processo de avaliação de um programa de pós-graduação em educação:

- ✓ As atividades de gestão facilitam o entendimento sobre o processo de produção do conhecimento e de avaliação na pós-graduação;
- ✓ O registro dos dados no Relatório Coleta CAPES exige a atenção daqueles que exercem o papel da gestão do programa;
- ✓ Os gestores do programas precisam estar atentos ao contexto da universidade devido aos impactos desse contexto na avaliação externa.

Tabela 5 – Coordenar, produzir, orientar e ensinar. Como ocorre a gestão do programa nesse processo cotidiano complexo e ainda ter que responder a uma série de exigências das agências externas, como a CAPES?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
As atividades de gestão facilitam o entendimento sobre o processo de produção do conhecimento e de avaliação na pós-	DSC16 – A avaliação é o grande tema em toda reunião de coordenadores. E eu acho que é o lado negativo desse processo, pois é uma hipertrofia da avaliação que toma conta de toda a discussão da pós-graduação, da área da educação, no lugar de discutir política de pós-graduação, mas a avaliação toma conta da agenda. O momento mais importante da reunião de coordenadores é quando o representante da área está lá e fala da avaliação. No cotidiano da pós-graduação estou na coordenação e sei que não vou poder entrar em outras

<p>graduação</p>	<p>frentes que gostaria, mas me vejo como parte de um grupo atuante e o peso não é tão grande. Os colegas assumem algumas tarefas. A presença da comissão coordenadora com a visão do conjunto, a importância do coletivo, isso não é um peso. A ANPEd, por exemplo, é o grande lugar para tu entender como é que funciona a pós-graduação, tanto é eu consegui entender uma boa parte desse processo de produção do conhecimento da nossa área. É fundamental participar de Comitê Científico; coordenação de GT; editora de revista; coordenação de linha de pesquisa, entre outros. Quer dizer, esses lugares de gestão são indícios que vão mostrando a avaliação sistemática. Nós temos comissão de coordenação, mesmo que não exista uma estrutura hierárquica formal, porque a pessoa que está respondendo, pode dividir. A gestão é a mediação, porque sem a mediação não existe a apropriação da coisa. Tem muitas coisas que são de gestão e o professor tem que aprender, mas isso acaba levando um tempo muito grande da gente. Da parte da coordenação do programa teve um esforço muito grande, mas de forma humana. E, por isso, dou um grande elogio para a coordenação que nos últimos anos sempre alertou e comunicou quais eram as políticas, os critérios e as exigências, etc. Comunicou isso e tentou favorecer para que o colegiado pudesse então levar a sua produção o mais possível dentro da perspectiva de favorecer uma boa avaliação. Gestão não só coordenação: é gestão coletiva no processo. Pois tu tens na coordenação o lugar onde sistematiza o conjunto, lidera e propõe. Mas nessa proposta de avaliação da CAPES, pelo tipo de cálculo matemático, obriga o trabalho do colegiado.</p>
<p>O registro dos dados no Relatório Coleta CAPES exige a atenção daqueles que exercem o papel da gestão do programa</p>	<p>DSC17 – As discussões sobre a avaliação são preocupações com questões miúdas da avaliação. Questões miúdas, mas que no fim somando, somando fazem diferença. Então se tu registra uma porção de coisas num campo errado do relatório, tu vai produzir uma visão distorcida do programa que vai ter reflexos na avaliação. É lógico que alguns programas se sentem injustiçados às vezes em relação ao que fizeram e que na verdade não foi considerado. Mas aí de novo eu volto para aquela coisa: será que isso ficou registrado? Às vezes o programa consegue fazer muita coisa, mas não consegue registrar exatamente o que fez. Às vezes até a própria dificuldade de preenchimento do relatório. Na confecção do relatório a gente mesmo foi se dando conta, por exemplo, que o item “financiamento da pesquisa”, a gente não botou. E então são coisas assim que o olhar atento da avaliação indicou que nós esquecemos desse preenchimento. Então isso pode prejudicar e foi perguntado um a um para poder complementar e reenviar novamente o relatório Coleta de 2005, com as complementações. Eu era bem mais dura em relação ao relatório, mas hoje eu consegui aprender melhor como ele funciona e acho que as restrições que ele tem são de um modo geral, para além do modelo que eu acho que a gente poderia discutir, são mais ligadas à forma como a gente faz o preenchimento. Assim, o preenchimento do relatório depende de como os dados são coletados e depende de como o programa utiliza o famoso relatório para dar essa cara do programa com vida.</p>
<p>Os gestores do programas precisam estar atentos ao contexto da universidade devido aos impactos deste na avaliação externa</p>	<p>DSC18 – De outra forma a gente está sempre na ponta da espada. Eu acho que essa é uma questão importante, mas uma visão institucional, da universidade, reduz a avaliação, e eu acho que isso é um problema. Eu entendo que essa avaliação que a universidade coloca é uma avaliação baseada nos critérios da CAPES. Só que existem outros critérios que são colocados pela própria instituição. Então, em alguns momentos, a nossa interna acaba sendo mais rígida do que a própria avaliação da CAPES. Eu, numa instituição privada, sou muito cara no âmbito da pesquisa e eu tenho uma certa consciência disso, na lógica da sustentabilidade da pesquisa. Agora, com as novas aposentarias precoces, há um movimento de desestabilização que me preocupa profundamente. Para mim é fundamental entender as condições que a própria instituição está te oferecendo para que tu possas de fato qualificar o programa, porque na verdade o que vai garantir a qualidade do nosso programa? A qualidade do nosso trabalho. A qualidade da nossa produção e a possibilidade de produzir. Então tem que ter de fato condições favoráveis. Eu acho que, por</p>

	<p>um tempo, a universidade investiu nesse sentido. Hoje nós estamos com algumas restrições. Nós estamos com um corpo docente que está reduzindo. Então nós temos mais orientandos. Tudo isso começa de alguma forma a interferir nessas boas condições de trabalho, para que a gente possa de fato ir cada vez mantendo essa qualidade. E a gente tem discutido com a própria universidade, no sentido de ver o que ela espera do nosso programa. Porque nós entendemos que a universidade está se deparando neste momento com muitas dificuldades de ordem financeira. Acho que vivemos num mercado altamente competitivo e cresce o número de pós-graduações na nossa volta. As pessoas têm escolhas a fazer. Agora temos que perguntar para a universidade: que condições ela nos oferece se a gente manter essa qualidade? Com as nossas pernas e com as pernas da universidade até onde nós podemos ir. Quer dizer, é a realidade externa e a realidade interna, porque a gente é muito permeado pela avaliação da CAPES, como também atualmente pelas políticas da universidade. Porque também é uma universidade particular e a nossa realidade, na universidade particular, são pessoas que precisam trabalhar para pagar a universidade. Não é um aluno que tem uma dedicação exclusiva a um programa, que teria outro tipo de exigência, outro tipo, enfim, de qualidade.</p>
--	--

Atuar na gestão de um programa de pós-graduação pode facilitar o entendimento sobre os processos de produção do conhecimento e de avaliação, porém não exclui o gestor de responsabilidades como o preenchimento adequado do relatório de dados para a CAPES, ou mesmo a discussão de especificidades da pós-graduação com a universidade. A compreensão do coordenador e de mais três professores que exerciam funções de gestão, além daquelas próprias à carreira do docente de pós-graduação, é de que elementos como os descritos acima são fundamentais à subsistência de um programa de pós-graduação em educação. Não só pela especificidade da área, mas pela própria natureza da pós-graduação em que essas questões não são ensinadas, mas sim, aprendidas e ressignificadas no fazer educação.

O *locus* da pós-graduação é, sem dúvida, privilegiado, mas para o coordenador (citarei somente coordenador ou coordenação, mas, como explicitado acima, o discurso foi produzido por membros de comissão coordenadora, editor de revista, coordenador de Linha de Pesquisa e coordenador de Programa de Aprendizagem) é evidente que esse espaço de gestão é profícuo no conhecimento da natureza deste nível de ensino. Isso pode ser percebido na fala da coordenação ao expressar a importância de atuação na gestão que:

é o grande lugar para tu entender como é que funciona a pós-graduação, tanto é que eu consegui entender uma boa parte desse processo de

produção do conhecimento da nossa área. Para mim, eu acho que é muito rico quando a gente está tendo a experiência de alguns lugares (DSC16).

O trabalho desenvolvido com a intervenção desse formato de gestão apresentado no discurso da coordenação permite o estabelecimento de relações entre vários processos internos e os resultados gerados podem ser percebidos no envolvimento de todos os seus atores.

Uma problemática na gestão de um programa, especialmente para aqueles que estão iniciando nesta função, é a dificuldade de relacionamento com o instrumento utilizado pela CAPES para coletar os dados do programa de pós-graduação, ao longo de um ano. Também não é a perspectiva deste trabalho analisar o relatório Coleta de Dados da Capes, pois isso seria foco de outra pesquisa.

Aqui cabe analisarmos a fala da coordenação que indica a necessidade de conhecimento desse instrumento que pretende carregar consigo todas as ações de um programa, ao longo dos anos. Parece-nos que o discurso da coordenação é coerente, na medida em que reforça a mobilidade daqueles que convivem com a ferramenta há mais tempo, pois já aprenderam suas nuances e seus limites. Enfim, mesmo cientes da necessidade de atenção e de interação com uma ferramenta idêntica para todo o país, a coordenação reflete que os esquecimentos ou enganos de preenchimento no relatório prejudicam a leitura dos avaliadores e perpassam uma visão equivocada da realidade do programa. Existe, pois, uma discussão sobre o modelo CAPES de avaliação, porém a ferramenta é apenas um instrumento que, se necessário, pode e deve ser aprimorado.

Para além de questões de ordem mais operacional, a coordenação enfatiza as influências do meio interno, como o contexto da universidade privada, que também provocam modificações nos processos e estabelecem novas prioridades para a pós-graduação.

4.3 A Escuta ao Discente do Programa

Sujeitos importantes desta pesquisa, os discentes apresentam, em seu discurso, um elemento até então pouco discutido pelo segmento dos docentes e coordenação: o desconhecimento sobre o processo de avaliação CAPES.

É interessante registrar que as repostas dos alunos podem ser caracterizadas pela objetividade, e algumas respostas são apresentadas literalmente nas expressões-chave. Mas isso é próprio do instrumento utilizado e não constituiu uma novidade para a pesquisadora, da mesma maneira que não impediu a reflexão sobre os dados apresentados pelos alunos em seus discursos individuais.

Os mestrandos e doutorandos que responderam as questões abertas do questionário expõem claramente sua representação sobre a importância da avaliação e sobre sua participação nesse processo.

Foi possível caracterizar quatorze idéias centrais que, basicamente, representam as percepções dos alunos à avaliação da CAPES na pós-graduação em educação, seus critérios, seu formato, sua divulgação e a contradição entre o que propõe como políticas educacionais e sua prática na realidade educacional brasileira.

A tabela que segue apresenta os discursos daqueles que evidenciam uma compreensão parcial ou inexistente do processo de avaliação, através das seguintes idéias-centrais:

- ✓ O processo avaliativo CAPES é importante, mas está distante da realidade dos discentes.
- ✓ Os discentes não têm conhecimento sobre o processo de avaliação da CAPES.

Tabela 6 – Qual a participação dos discentes no processo de avaliação? E como você compreende esse processo de avaliação da CAPES?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
<p>O processo avaliativo CAPES é importante, mas está distante da realidade dos discentes.</p>	<p>DSC19 – O processo de avaliação é resultante de uma determinada lógica e dos interesses de autores que mantêm hegemonia sobre o processo. Mas acredito que é importante para qualificar os cursos, apesar de desconhecer os critérios e os processos utilizados pela CAPES. O processo avaliativo sempre é fundamental, porém o que devemos questionar são as formas de avaliação e os interesses. Em si o processo é relevante, mas os alunos da pós-graduação têm pouca informação sobre os trâmites desse processo. Somente parece estar mais presente no desenvolvimento dos bolsistas CAPES que preenchem um relatório semestral de acompanhamento. Por meio deste relatório é possível ter noção dos aspectos que são considerados relevantes para a agência de fomento, no que diz respeito à seleção de bolsista e conseqüentemente no seu processo de avaliação de PPG como um todo. Temos uma noção sobre os critérios de avaliação e acabamos direcionando o nosso desenvolvimento de estudante do PPG para atender a estes critérios. Em alguns momentos me sinto um pouco pressionada a produzir teoricamente e publicar. Assim perco tempo procurando eventos e periódicos que estão no Qualis e mais tempo formatando conforme a exigência de cada instituição. No entanto, este fato está impulsionando o meu desenvolvimento enquanto autor de referenciais teóricos e enquanto pesquisador que segue com rigor sua pesquisa, a fim de ter os trabalhos escritos aprovados em eventos científicos. Sabemos que a avaliação é realizada de 3 em 3 anos, e acarreta um acúmulo de informações que discentes, docentes e secretárias necessitam enviar a CAPES. A pouca vivência de PPG permite que percebamos o processo de avaliação CAPES, acompanhando os comentários de professores do PPG Educação e de outros PPGs da UNISINOS. A avaliação engloba vários aspectos (produção e atuação docente e discente, condições da estrutura física, da biblioteca, etc) e é um processo gerador de muita preocupação e tensão para os PPGs, pois o resultado tem influência forte sobre o programa, seu reconhecimento pelos seus pares, a opção dos candidatos. Apesar de perceber a importância do processo de avaliação, eu tenho restrições a como está acontecendo pois fica centrado muito mais no número do que na qualidade das pesquisas realizadas, fazendo com que as instituições exijam produção e pesquisa em tempo cada vez mais curto. O problema é o tempo que fica cada vez menor. A avaliação de CAPES serve de indicador para os PPG no sentido de terem uma referencia para construir suas metas de desenvolvimento, de evolução, de crescimento, de aperfeiçoamento e garantia da qualidade oferecida pelos programas. Sou favorável a um processo interno de auto-avaliação e busca da qualidade do processo educacional. Penso que a avaliação deveria manter a qualidade educacional, mas da forma como compreendo hoje está deixando os PPGs longe da realidade social. A avaliação merece cuidado pois é uma forma e um processo de regulação. Assim, um instrumento de avaliação externa é utilizado para acompanhar e qualificar os PPGs e resulta numa pontuação. Nessa avaliação já está incluída a produção científica não só dos professores, mas também dos alunos. Apesar do modelo, é um processo salutar de avaliação dos PPGs existentes, haja vista seu caráter de “formador de formadores”. Entretanto, penso que os critérios de avaliação – pelo pouco que sei – estão baseados na produção científica dos docente e discentes destes programas. Questiono se é dada a devida importância ao programa em si, ou seja, como se desenvolvem as disciplinas obrigatórias durante o curso? Estas efetivamente se constituem em aportes teórico-metodológicos para os mestrandos e doutorandos?</p>
<p>Os discentes não têm conhecimento sobre o processo de avaliação da CAPES</p>	<p>DSC20 – Não tenho conhecimento sobre forma, processo e história de avaliação da CAPES. Não possuo muito conhecimento desses processos, mas acredito que seja de forma autoritária, porém não disponho de informações que permitam um aprofundamento da questão. Não conheço o sistema de avaliação da Capes, somente o sistema de avaliação das instituições de educação superior – SINAES.</p>

Inicialmente, notamos que os discentes, principalmente aqueles que atuam como docentes em universidades, percebem a importância de existir um processo de avaliação, porém sua participação é expressa como distante ou inexistente. Mas chama a atenção o fato de que a maioria dos discentes que responderam ao questionário não conhecem e não se percebem como participantes do processo de avaliação.

A CAPES é percebida como uma instituição que existe somente para o financiamento de bolsas, mas não existe a menção de sua função maior que é garantir, através da avaliação e acompanhamento dos programas, a qualidade da pós-graduação brasileira. Os alunos afirmam em seu discurso que não conhecem a história, o processo ou o sistema de avaliação CAPES. Também deixam transparecer que sua compreensão deveria ser ampliada, favorecendo a participação e o entendimento de algumas cobranças vivenciadas.

Na compreensão dos alunos, as principais características do processo de avaliação CAPES são: regulador, homogeneizador, tensionador, institucional, exigente, pontuador, negativo, controlador e autoritário. São características fortes e expressam uma grande insatisfação por parte de alguns efeitos do processo atual, como a corrida pelas publicações ou a pressão pelo tempo de conclusão. Porém cabe reforçar que, apesar das considerações anteriores, a percepção dos estudantes é de que o processo de avaliação desse nível deve existir, pois o discurso do sujeito coletivo reflete que avaliar é: importante, fundamental, referencial, positivo, válido, acompanhador, qualificador e salutar. Ou seja, os alunos não negam que deva existir o processo de avaliação na pós-graduação, mas este deve ser trabalhado e divulgado ao grupo de discentes. Reforça essa afirmação o fato de 88% dos entrevistados responderem que desconheciam o processo de avaliação. Isso é preocupante e transparece na fala dos atores que se envolvem pouco nos meandros da avaliação CAPES, ou seja, os discentes. Portanto, a

avaliação está intimamente impregnada somente no cotidiano de docentes e da coordenação.

A próxima tabela expressa o afastamento do discente do processo e, em contraposição, o amplo conhecimento que a ele chega sobre os resultados positivos da avaliação, que é priorizada ao segmento dos alunos através da divulgação maciça nos meios de comunicação. Apresentamos as seguintes idéias centrais:

- ✓ Os discentes não têm conhecimento sobre a ficha de avaliação CAPES.
- ✓ Os discentes têm um conhecimento parcial sobre os critérios de avaliação CAPES.
- ✓ Existe divulgação do resultado da avaliação CAPES nos Programas.

Tabela 7 – O resultado da avaliação CAPES é divulgado aos programas de pós-graduação através da ficha de avaliação. Você conhece essa ficha ou tem conhecimento dos critérios avaliados?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
Os discentes não têm conhecimento sobre a ficha de avaliação CAPES	DSC21 – Apesar do resultado que é amplamente divulgado, eu não conheço a ficha de avaliação. Os critérios eu imagino quais sejam, em função do relatório de bolsista e também conheço o formulário de cadastramento de PPG na CAPES, mas não conheço o relatório. Só conheço alguns dos critérios, pois nunca vi a ficha de avaliação. Sei de “ouvir falar”, o que talvez não seja uma boa fonte. Mas já ouvi sobre a existência da ficha de avaliação.
Os discentes têm um conhecimento parcial sobre os critérios de avaliação CAPES	DSC22 – Só conheço alguns dos critérios superficialmente. Conforme pontuei anteriormente, sei pouco sobre os critérios sei que existe esse retorno aos PPG, mas desconheço o documento que orienta. Alguns critérios que conheço são divulgados através de marketing pelos PPGs, dentro do que pode ser acompanhado pelo site.
Existe divulgação do resultado da	DSC23 – Apesar do resultado que é amplamente divulgado, eu não conheço a ficha de avaliação.

avaliação CAPES nos Programas	
----------------------------------	--

Identificamos, nesta questão, que as respostas apresentaram um desconhecimento geral dos alunos sobre os instrumentos de divulgação do resultado da avaliação e sobre os critérios de avaliação. Obtivemos um resultado surpreendente que será visualizado em diferentes gráficos:

Gráfico 3 – Conhecimento dos entrevistados (por n°.) sobre a ficha de avaliação

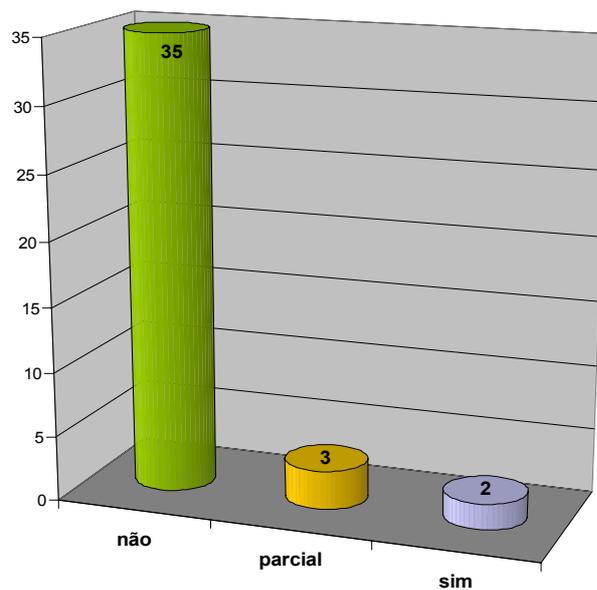
Conhecimento dos Docentes sobre a Ficha de Avaliação

Gráfico 4 – Conhecimento dos entrevistados (por n.º.) sobre os critérios de avaliação da CAPES

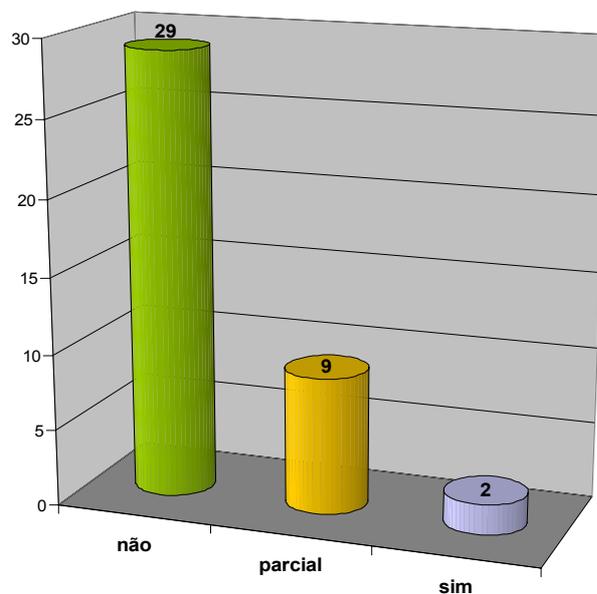
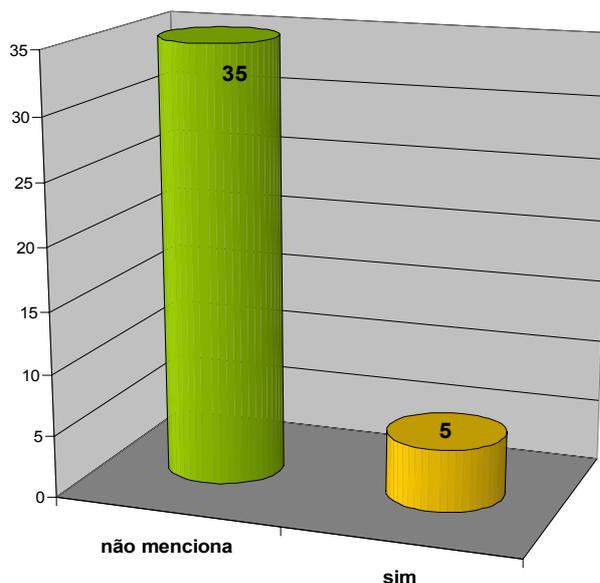
Conhecimento dos Docentes sobre os Critérios de Avaliação

Gráfico 5 – Conhecimento dos entrevistados (por n.º.) sobre o resultado da avaliação da CAPES

Conhecimento dos Docentes sobre o Resultado da Avaliação CAPES



Se retomarmos as discussões levantadas nos capítulos anteriores, quando apontávamos o quanto o processo de avaliação é uma parte intrínseca e constituinte da complexa realidade da pós-graduação, persiste um grande questionamento, fruto da análise dos dados das entrevistas, exposta nos gráficos apresentados anteriormente: por que os alunos estão tão afastados desse processo de avaliação?

Considerando os instrumentos utilizados na última avaliação, como fichas de avaliação, documentos de critérios de área, documentos que descrevem o processo de avaliação na área, entre outros; além da publicização desses instrumentos no site da CAPES e a ampla divulgação do resultado da última avaliação trienal em 2004, concluímos que o desconhecimento por parte dos discentes é fruto da não exigência de uma participação mais direta e efetiva de mestrandos e doutorandos nesse processo de avaliação.

Em contraposição, vislumbramos que o Programa investigado procura trabalhar elementos da avaliação com seus alunos, como critérios de avaliação, mas é um trabalho naturalizado por professores e pela coordenação, e aos poucos é

internalizado pelos alunos como algo próprio do Programa em que estão inseridos e, portanto, distante de qualquer processo de avaliação externa.

Os resultados da avaliação são do domínio de alguns alunos que citam esse elemento como um critério de escolha pelo curso. Esses elementos vão ao encontro das reflexões de Sguissardi (1999) e Dias Sobrinho (1997) sobre o quanto é impressionante a ênfase dada à avaliação externa, que hoje é o indicador de qualidade rankeada, onde os melhores poderão usufruir dos privilégios e da maior parcela de recursos públicos.

Também é preocupante a visão empresarial, aquela da qualidade total, que invade a educação, onde conceitos como, eficiência e controle de qualidade, são reforçados e os resultados dessa análise postos em evidência. Não podemos negar que a ideologia de modernização neoliberal, apoiada pela regulação do Estado Avaliador, perpassa o discurso dos alunos que só conhecem o resultado da avaliação, ou seja, a posição valorativa da avaliação, no modo capitalista de pensar, fragmenta o processo de avaliação da pós-graduação.

Os discentes expressam com clareza o seu afastamento no bojo do processo de avaliação, porém, como veremos na Tabela 8, as cobranças e as exigências ligadas ao processo interno de construção da avaliação no programa, estão presentes no cotidiano de mestrandos e doutorandos. Enfim, as próximas idéias centrais reforçam o quanto os alunos são fundamentais no processo de avaliação. Apresentamos as seguintes idéias centrais:

- ✓ As exigências vivenciadas pelos discentes na pós-graduação estão relacionadas à avaliação CAPES.
- ✓ Os discentes não percebem as exigências como cobranças relacionadas com a avaliação externa da CAPES
- ✓ As políticas educacionais e a questão da avaliação são percebidas pelos estudantes na contradição desse processo.

- ✓ Os discentes consideram o prazo para conclusão do curso escasso para produção de uma dissertação ou tese.
- ✓ Os prazos para a conclusão dos cursos da pós-graduação são necessários quando o mestrando ou doutorandos utilizam os recursos públicos.
- ✓ Os produtos da pós-graduação são cobranças que estimulam e motivam os estudantes.
- ✓ As cobranças são constantes, porém falta fôlego aos discentes para cumprir tantas exigências.
- ✓ Os estudantes têm pouco conhecimento sobre as múltiplas faces do processo de avaliação.

Tabela 8 – Quais as maiores cobranças vivenciadas no programa que, a seu modo, podem estar ou estão relacionadas com a avaliação CAPES? Uma das exigências dos cursos de mestrado e doutorado é o prazo para a titulação.

Outra exigência é a produção científica. Qual a sua percepção a respeito dessas exigências?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
<p>As exigências vivenciadas pelos discentes na pós-graduação estão relacionadas a avaliação CAPES.</p>	<p>DSC24 – As exigências que vivenciamos são: produzir artigos e publicá-los, produção acadêmica, tempo de conclusão, participação em eventos, prazo para a defesa e qualificação da tese e dissertação, os procedimentos de ingresso do aluno no programa e a qualificação dos professores. Eu vejo uma preocupação muito grande em publicar e participar de eventos científicos, chega a ser quase uma “gincana”. Sinto uma cobrança bastante grande da minha orientadora em publicar o material da minha pesquisa e da pesquisa dela, na qual faço parte. Neste semestre tive apenas uma publicação em evento e um trabalho aprovado e ela achou pouco, no entanto neste semestre eu fiz o estágio da bolsa, terminei a pesquisa empírica e a qualificação do meu projeto. Então, na formação de grupos de pesquisa, que originam produções de textos, capítulos e por vezes livros que são publicados, há uma cobrança em relação à produção. E esta produção é mais valorizada em pontuação conforme o livro ou revista que é publicado. Não se leva em consideração a valorização do texto para a sociedade, se é profícua, se tem fundamentação, se encontra ressonância na sociedade, se melhora a vida das pessoas, se há ou não envolvimento ou retorno à sociedade ou o motivo da pesquisa. Percebo que isto é uma grande e cara deficiência. Sinto também que há uma pressão enorme sobre os docentes, principalmente no que diz respeito à participação em eventos e à publicação de artigos em revistas reconhecidas pela CAPES. Assim, nesse momento, há uma forte concentração na produção intelectual dos professores e na publicação dos mesmos. Um outro elemento é o próprio processo de formação do docente, ou seja, realizando processos de formação, como viagem de estudos, congressos, pós-doutorado. Por fim considero as cobranças mais quantitativas do que qualitativas, pois o número vale mais do que a qualidade e penso que isso pode ser perigoso e um retrocesso.</p>
<p>Os discentes não percebem as exigências como cobranças relacionadas com a avaliação externa da CAPES</p>	<p>DSC25 – Não as encararia como cobranças, mas solicitações por um melhor trabalho coletivo. Pois, como aluna, eu não vejo grandes cobranças. Acho que a UNISINOS respeita o ritmo de cada um, mas vejo como uma exigência profissional, porque para estarmos bem no mercado, temos que estar matriculados ou freqüentando um programa que tenha conceito bom no sistema CAPES. Não conheço a avaliação, nem os métodos utilizados, nem critérios quali ou quantitativos. Não entendo as exigências como cobranças relacionadas a avaliação CAPES. Mas compreendo que são naturais ao nível de programas de pós-graduação. Talvez por estar no começo do curso eu ainda não percebi muita cobrança para os alunos. Como não tenho conhecimento sobre o sistema de avaliação da Capes não posso responder, porém mesmo assim acredito que um programa como o da Unisinos está preocupado em manter “padrões de qualidade” e isto se dá predominantemente pela avaliação externa e não apenas por ética.</p>
<p>As políticas educacionais e a questão da avaliação são percebidas pelos estudantes na contradição desse processo.</p>	<p>DSC26 – As políticas públicas são expressões dos interesses econômicos, políticos e sociais de grupos hegemônicos da sociedade e se concretizam com certeza em todos os seus processos. Percebo que as políticas públicas mais evidenciadas em toda educação estão centradas na mercantilização da educação. Cada vez mais e de modo mais brutalizado. Há muito interesse pelos dados estatísticos, por números e pouca preocupação com a efetiva qualificação dos profissionais. Vejo algumas contradições entre a universidade e a avaliação da CAPES, como o professor precisa ter muita produção, mas com 65 anos é aposentado. O professor precisa ter muitos projetos de pesquisa, mas não existe financiamento. Também vejo algumas incoerências na avaliação da CAPES, como o aluno que precisa ter publicação, principalmente quando se trata de eventos ou periódico Qualis. Mas para participar da ANPED o aluno precisa ser sócio e pagar a inscrição sem ganhar nenhum tipo de auxílio. Além</p>

	<p>disso, para publicar na revista da ANPED o retorno e a publicação demora mais de um ano. Eu acredito que obviamente é momento de se valorizar o pesquisador que se debruça sobre um determinado tema por algum período com intensidade. Não vejo com clareza que políticas públicas sejam elaboradas para a educação a nível regional para melhorar o nível do ensino/aprendizagem. Entendo que, se há processos de avaliação externa, eles deveriam ter uma utilidade ou servir para algo mais do que somente “rotular” um PPG. É uma situação ambígua, pois ao mesmo tempo em que há garantia de manutenção da qualidade, há perdas significativas da autonomia institucional. Vejo isso como um controle dos PPGs no Brasil, protagonizado pelo Banco Mundial.</p>
<p>Os discentes consideram o prazo para conclusão do curso escasso para produção de uma dissertação ou tese.</p>	<p>DSC27 – Penso que hoje, frente às várias demandas profissionais e pessoais que nós alunos temos que atender, o tempo parece curto demais. Mas, também, se pensarmos a realidade social com a qual estamos comprometidos é um tempo suficiente para que respostas sejam dadas. Vejo que o curso de mestrado se torna muito corrido, porque temos aulas praticamente nos quatro semestres do curso, sendo assim o trabalho final tem um prazo muito curto para ser realizado, incluindo a pesquisa de campo. O prazo é uma das questões mais cobradas, o que é compreensível, mas ao mesmo tempo depende e varia de acordo com uma série de condicionantes externos. Por exemplo: o mestrando e bolsista CAPES tem necessariamente 24 meses para concluir o curso. Acho complicado fazer uma pesquisa, estudar o referencial teórico, analisar os dados, escrever artigos e publicar neste período tão curto. Existe o tempo para cada pessoa captar conhecimentos e se sentir amadurecido em relação ao tema. Os prazos fixados uniformizam todos. Tem pessoas que conseguem corresponder bem dentro do período estabelecido pela Capes, mas acredito que a maioria não se enquadra muito bem nesta tabela de tempo. Por isto vejo que a maior preocupação em relação ao tempo está nos orientadores e nos PPGs que procuram selecionar alunos que consigam concluir a dissertação ou tese dentro deste período. Possivelmente muitos excelentes pesquisadores não são descobertos e não podem desenvolver suas aptidões na área da pesquisa. Creio que eu vou conseguir terminar no prazo, mas quando olho para a situação de meus colegas, vejo um ponto de conflito, pois é muito difícil trabalhar tanto e cumprir os prazos. E, se adicionarmos a isso o fato de não haver muitas bolsas, confesso que não entendo bem algumas das políticas. Mas quem as entende?</p> <p>Penso que teria mais qualidade se estes prazos fossem mais extensos. Acho que tem muito haver com aquilo que se prega hoje em dia em todos os outros âmbitos, não apenas na educação, as pessoas querem títulos, canudos, a qualidade da formação não importa tanto. Então, quanto mais rápido melhor, não é? Mas creio que para fazer uma boa pesquisa, com as leituras adequadas, precisamos restringir o “aligeiramento” e respeitar a realidade dos alunos. Além disso, quando a gente trabalha ao mesmo tempo tudo fica mais difícil, o tempo diminui pela metade. Como seria bom se pelo menos o mestrado fosse mais barato, ou que todos tivessem a possibilidade de ganhar bolsas parciais, e não apenas alguns ganharem bolsas integrais, e muitas vezes vemos que nem são pessoas da área da educação. Acho que o tempo muito curto torna o processo muito apressado e como a manutenção e o custo do curso é elevado, acredito ser difícil cumprir o prazo. Para mim, é uma exigência mercadológica que demonstra uma visão equivocada de formação, pois é um tempo bastante curto para maiores construções teóricas, a aprendizagem fica prejudicada, não prima pela qualidade da pesquisa e o sentido real de um trabalho deste porte. Acredito que precisa mais tempo para a elaboração do conhecimento. Enfim, o prazo legal é uma referência, mas sabemos que a aprendizagem não se dá de forma mecânica, é atemporal, ou seja, depende de muitos outros fatores, que não o tempo.</p>
<p>Os prazos para conclusão dos cursos da pós-</p>	<p>DSC28 – O prazo é indispensável porque do contrário temos pessoas que se valem de recursos públicos e nunca concluem nada. Por isso penso ser positivo e o tempo estabelecido é suficiente, desde que o candidato se empenhe</p>

<p>graduação são necessários quando o mestrando ou doutorando utilizam os recursos públicos.</p>	<p>efetivamente. Com dedicação exclusiva, liberação do seu local de trabalho e bolsa o tempo é suficiente. Sem bolsa dá para escrever o básico. Assim, a duração estabelecida pode ser suficiente ou não pois percebo que há alunos e alunas com muitas diferenças em termos de seus tempos com também em suas trajetória acadêmicas. Um ponto importante são as disciplinas cursadas no sentido de que oferecer recursos para construção do projeto de tese ou dissertação.</p>
<p>Os produtos da pós-graduação são cobranças que estimulam e motivam os estudantes</p>	<p>DSC29 – Este processo de produção científica é estimulado nas atividades acadêmicas e nos processos de orientação. Os professores nos direcionam a produção e publicação de temas vinculados ao tema de nossa dissertação, dessa forma as produções nos auxiliam na dissertação. Somos muito motivados e considero positivo, porque precisamos produzir e do contrário sempre ficaremos empurrando para amanhã. Vejo que o PPG Educação da Unisinos tem muita produção discente. É um grupo que se estimula com facilidade a produzir e participar de eventos. Isto favorece em muito na elaboração da dissertação e tese. Inclusive na estrutura do programa, há a previsão de “créditos científicos”, ou seja, participação ativa em congressos e/ou publicação. Acho isso muito bom, pois se o objetivo é formar futuros pesquisadores, é bom começar logo com as tarefas de um pesquisador. Estou sentindo o curso como possibilidade de produção, quer por elaborar proposta de trabalho para serem apresentadas em encontros, seminários, quer pelo estudos que desenvolvo no sentido de construir produções e pensar em divulgá-las. São considerados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, mas não há uma cobrança sistemática dos alunos que não realizarem trabalhos nesta ordem. A dissertação é bastante valorizada e bem acompanhada pelos professores do curso em especial nas disciplinas correlatas e pelo professor orientador. Percebo que a academia exige muita produção científica e penso que isso faz parte do mundo acadêmico, pois, como avançar a ciência sem produção? Assim, estimula a produção e reflexão na medida em que a produção científica está diretamente relacionada com a nossa pesquisa. Também esse processo tem ocorrido naturalmente, com tranquilidade, uma vez que as produções estão ligadas às primeiras etapas da dissertação ou tese. Somos bem incentivados, mas sem grandes exigências e sempre respeitando as condições efetivas dos alunos para com a produção.</p>
<p>As cobranças são constantes, porém falta fôlego aos discentes para cumprir tantas exigências.</p>	<p>DSC30 – A produção científica torna se a cada dia mais difícil, porque as revistas demoram muito tempo a dar um retorno e isso quando dão retorno. Tenho, em alguns momentos, a impressão de que precisamos entrar no mestrado já mestres. E que isto não tem nenhuma relação com a educação, onde construímos conhecimentos por meio da interação, propiciadas pelo nosso viver com o outro. Percebo que algumas perturbações causadas pelos critérios de avaliação nos impulsionam para o desenvolvimento, mas nem sempre de forma saudável. Essa parte do curso eu considere muito complicada, porque nem sempre em função do tempo ou até de conseguir espaço para fazer publicações foi possível participar e colaborar com o programa. Em virtude do tempo de estudo e do tempo da dissertação muitas vezes fica inviável fazermos produções científicas. Uma vez que estas devem obedecer o critério da qualidade. Não só para a avaliação como para a própria qualidade do nosso trabalho. Há bastante incentivo por parte dos professores para que se produza, mas há pouco tempo para produzir outra produção para publicação ao mesmo tempo em que se faz mestrado ou doutorado. É exigido, mas a forma como se vive é muito difícil cumprir as exigências: trabalho, estudo e vivências. Também há um estímulo à produção, mas apenas do ponto de vista das falas da instituição, mas falta apoio financeiro, por exemplo. Vejo que em alguns casos a produção apenas passa de um resultado exigido, sem a preocupação real de uma discussão ou pesquisa sobre o assunto. O que tenho visto, em muitos casos, é a “produção” pela “produção”, isto é, pela competitividade mercantil e antiética (pessoas COMPRAM autorias para publicar, publicam o mesmo artigo várias vezes – somente alterando o título do mesmo...) enfim, a aprendizagem para o mestrando e para o doutorando e a relevância da pesquisa ficam</p>

	relegadas a um segundo plano e os interesses pessoais ou da instituição. Eu mesma tenho tido uma grande preocupação e me deixei levar por esta neurose de engordar meu lattes e tenho escrito muitas coisas. Não sei se estou agindo certo.
Os estudantes tem pouco conhecimento sobre as múltiplas faces do processo de avaliação.	DSC31 – A avaliação do CAPES é um tema desconhecido para mim, meu primeiro e único contato foi após adentrar para o mestrado e principalmente pelo envolvimento de uma colega de classe, o que permitiu uma expansão maior de conhecimento e curiosidades. O que seria essa avaliação externa e interna? Também peço desculpas por não saber responder as questões, sei que o fato de estar no primeiro ano não é desculpa e me sinto alienada. Porém minha preocupação não gira em torno de ter um currículo mais “encorpado”, o que eu quero é fazer uma boa pesquisa e tentar mudar um pouco a realidade em que me insiro. Não me preocupo com a nota da instituição, pois sei que o que vai contar mesmo no futuro não é isso, mas meu empenho e meu trabalho. Lamento por não dispor de mais contribuições e informações para ajudar de forma mais efetiva na pesquisa. Mesmo assim agradeço por poder participar desta pesquisa, pois o tema é de fundamental importância para a melhoria da qualidade do ensino no país.

As exigências vivenciadas pelos alunos no cotidiano do programa de pós-graduação em educação giram em torno, principalmente, das questões de publicações, de produção da dissertação ou tese e do tempo de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. Ora elas são reconhecidas na relação com o processo CAPES de avaliação, fruto de critérios e indicadores estabelecidos para qualificar a pós-graduação e melhorar a qualidade do ensino, ora são apresentadas com um caráter de necessidade institucional de crescimento.

Os discursos-síntese apresentados anteriormente expressam que é difícil aos alunos conviver com algumas exigências da CAPES, pois essas trazem novas complicações a um cotidiano que envolve a maturação em pesquisa, a produção de conhecimentos novos e a construção de sua própria aprendizagem. Parece indicar a necessidade de aprimoramento dos modelos existentes e contemplar a escuta aos discentes. Por outro lado, também podemos considerar que a ênfase em produção de produtos como publicações em periódicos, livros e capítulos estimula o crescimento, a versatilidade e a formação do estudante.

Após a análise dos dados e a construção do pensamento coletivo do segmento dos discentes, trazemos mais um elemento para a discussão desse subitem: a visão dos docentes e da coordenação sobre a participação dos alunos à avaliação externa.

Optamos por incluir a percepção da coordenação sobre os alunos nesse item porque entendemos que, na sessão específica sobre a coordenação, a questão ficaria deslocada. Mas, neste momento, após trabalharmos com o discurso dos discentes pareceu-nos adequado retomar as falas da coordenação e professores sobre a participação desse importante segmento da pós-graduação.

A idéia central que foi identificada nas expressões-chave refletem que docentes e coordenação percebem a necessidade de ampliar o acesso dos estudantes nesse processo de avaliação, não somente pela contabilização de produções e produtos discentes para a CAPES, mas percebem a necessidade de refletir com esses atores da pós-graduação brasileira a qualificação de seu processo formativo. A tabela abaixo, apresenta esse discurso coletivo, construído por professores e pela coordenação do programa, que expressa a seguinte idéia-chave:

- ✓ Existem muitos incentivos por parte da coordenação e dos docentes para estimular a participação dos estudantes no processo de avaliação.

Tabela 9 – Como os docentes e a coordenação percebem a participação dos discentes no processo de avaliação?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
Existem muitos incentivos por parte da coordenação e dos docentes para estimular a participação dos estudantes no processo de avaliação.	DSC32 – Existe uma tentativa forte de tornar o processo conhecido e envolver o mais possível os estudantes em termos de número e também em qualidade de participação desse processo. Como é que se tem feito isso? Eu acho que o principal movimento é através dos professores. Então, a partir da avaliação da CAPES e da necessidade de qualificar e incrementar a produção discente eu acho que se institucionalizou aqui no programa uma atividade que agora é considerada natural que é a prática de pesquisa. Que tem como uma das principais finalidades estimular a produção discente. Eu acho que passou para o corpo discente, mestrandos e doutorandos, o movimento que eu mesmo pela coordenação sempre tentei fazer que é a compreensão de que a produção acadêmica não é apenas na dissertação ou na tese posterior e a conclusão do programa. Mas ela começa pelo menos na entrada do programa. Trabalhar a ficha de avaliação com os estudantes eu acho que a gente levou para uma e outra reunião. Mas é muito difícil para reunir um grupo todo de estudantes. A produção discente com a produção docente, eu acho que os resultados também aparecem. Acho que os principais critérios assim que são pertinentes para os estudantes estão mais ou menos penetrando na consciência coletiva. Mesmo as que são tomadas como evidentes, por exemplo, o tempo que era muito importante o fluxo. Isso foi incorporado, então hoje em dia tu falas com o estudante e ele sabe que o mestrando tem 24 meses e o doutorando 48 meses. Quando chega a época do relatório, boa parte dos mestrandos e doutorandos vem com a sua produção. Digamos que existe uma consciência de que a produção deles tem um peso muito grande e que ela é importante. Então essas

	<p>coisas vão penetrando no corpo discente por vários caminhos: reunião de linha de pesquisa, práticas de pesquisa, seminários, atividades letivas regulares, resenhas, textos que depois se convertem em artigos. Sabemos que tem muita coisa por fazer e incentivar mais a produção a partir de dissertações e teses. A gente não está acompanhando isso como deveria. Tu sentes conversando com a turma que eles sentem que nós estamos nesse programa, isso tem um preço, uma exigência, uma responsabilidade. Eu acho que isso passa para boa parte do corpo discente. Como é um programa relativamente grande e evidente que a gente não tem o controle de todo o corpo discente, né. Isso é impossível.</p> <p>Então nesse sentido, a medida da CAPES também é interessante, porque realmente tu sempre vai ter alguém que produz. E tu vai ter alunos que vão produzir a dissertação, produzir a tese. Agora, as novas gerações que estão sendo formadas, elas entendem que tudo consiste em correr de um lado para o outro e fazer curso e fazer isso. E eu vejo isso no nosso cotidiano aqui. Tu podes identificar quem são os jovens que se tornam experts e o que aprendem é como correr de um lado para o outro para aumentar seu currículo Lattes. O que eu acho que talvez fosse o caso é dessa reflexão ser feita junto a mestrandos, junto a doutorandos. Há um certo valor à produção discente também e isso passa a ser um ponto de pauta de discussão do programa. Porque ninguém discorde que é bom que o aluno produza. Ninguém. A gente pode discutir um pouco as condições objetivas para que aconteça. Porque por mais que já exista forma de avaliar a participação do corpo discente, fica muito fixada ainda na produção. Quantos artigos? Participou de congressos? Circula aqui dentro? Vai em defesa? Então são coisas, eu entendo, são mais fáceis de serem quantificadas, não é? Mas para além disso como é que a gente começa a ver a qualidade disso?</p>
--	--

O conteúdo dos discursos dos docentes e da coordenação não deixa dúvidas de que existe uma preocupação quanto ao aluno e sua participação nesse processo de avaliação. Porém, cabe ressaltar a necessidade de serem encontrados mecanismos diferenciados para estimular a efetiva participação dos discentes no processo de avaliação. Não parece que essa participação deva ser através de respostas diretas a questionários, ou de novos produtos ou exigências. Mas sugere que os discentes devem ter conhecimento desse processo, seus objetivos e etapas, para compreender e produzir novos significados da avaliação na sua formação em pós-graduação. Assim, tendo compreendido o processo, o aluno poderá explicitar suas dificuldades e construir em conjunto com orientadores, colegas e coordenação, uma nova formação em ação e em atuação, ou seja, é mais qualidade para a pós-graduação e para a realidade educacional.

4.4 O Espaço da Contradição

Ao se analisar os discursos construídos pelos docentes, ficou bastante evidente a contradição que se estabelece entre o processo de avaliação CAPES e os processos cotidianos da pós-graduação. Ao mesmo tempo em que se evidencia o controle e a forte regulamentação existente na avaliação externa, os atores desse processo enaltecem a importância e necessidade de existir a agência CAPES, e das contribuições de uma avaliação externa para o aprimoramento cada vez maior da pós-graduação no país. Os docentes e os alunos em suas falas percebem essa contradição, especialmente no que tange aos reflexos na realidade educacional brasileira, e por isso propõem avanços e melhorias ao processo atual.

Propusemos fazer, ao final deste capítulo, a análise das contradições apresentadas pelo processo de avaliação. Pois, de certa maneira, aponta para uma reflexão sobre o papel da pós-graduação brasileira, ao apresentar elementos de avanço nas contradições e possíveis melhorias do processo de avaliação CAPES, na sua relação com o dia a dia de um programa de pós-graduação em educação.

Apresentamos as seguintes idéias centrais:

- ✓ A realidade educacional deve ser considerada no processo de avaliação da pós-graduação em educação pela CAPES;
- ✓ O processo CAPES de avaliação é contraditório;
- ✓ A pós-graduação em educação aponta melhorias ao processo CAPES de avaliação.

Tabela 10 – Quais critérios deveriam ser prioritários para a avaliação da CAPES?

Idéias Centrais	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
<p>A realidade educacional deve ser considerada no processo de avaliação da pós-graduação em educação pela CAPES</p>	<p>DSC33 – Nesse momento aqui tem novas políticas que voltam mais para dentro, para a realidade nacional. Por exemplo, análise da inserção social e do impacto social. Incluir esses elementos da solidariedade entre esses programas isso são mudanças nas políticas que repercutem no programa com certeza. São mudanças de ênfases na política sim que repercutem na vida do programa. Porque a pesquisa é um, vamos dizer assim, ela é uma atividade com uma forte face pública. Ela tem essa dimensão pública. Ninguém faz pesquisa para si. Até pode fazer, então é outro nível de pesquisa de que a gente ta falando. A partir do momento que está na universidade, está nesse espaço público, então ele tem essa função. Bem, se nós temos inserção internacional e publicamos em periódicos internacionais, tudo bem! Mas e aqui dentro? Até porque a gente sabe o estado da educação. Então não adianta nós termos a melhor pós-graduação do mundo, se temos a pior educação básica. Então isso apenas mostra o lado talvez perverso da sociedade e eu acho que na área de educação se tinha consciência disso. Acredito que nós, do campo da educação, temos uma responsabilidade muito grande para as coisas de mudança que deveriam acontecer nas escolas. A gente está fazendo a educação para que tipo de geração? As nossas pesquisas servem para quem? Isso me preocupa também, porque eu acho que a pesquisa, ela tem sentido também, se ela consegue resolver um problema da sociedade. Se ela chega na ponta. Qual é a produção social que tem no trabalho que a gente faz? Porque se os programas são bem avaliados isso, de certa forma, não está contribuindo para melhorar a situação educacional do país. Porque às vezes as pessoas dizem: ah, mas não pode ter uma relação tão direta, mas como não vai ter uma relação se a área é educação. Eu não consigo entender assim. Alguma coisa nós estamos deixando de fazer, porque boa parte desse povo que é professor dessas escolas, nós que estamos formando. Eu acho que aquilo que eu pesquiso e já dediquei tanto tempo da minha vida a isso, tem que reverter de alguma forma na realidade da escola. Porque é muito fácil o mundo da pesquisa virar um mundo a parte. Tu tem que ter o pé no chão, porque tu tem que saber o que é que a sociedade está precisando. Eu acho que uma questão fundamental que as avaliações das universidades fazem é a, para aquilo que até a UNISINOS tem como prioridade, um eixo da própria UNISINOS é: qual é o compromisso que esse programa tem com o contexto? Qual é o compromisso que o PPG Educação da UNISINOS tem com a sua realidade? Então isso não aparece. E é a fisionomia do programa no sentido de ele respeita uma vocação frente a realidade contextual em que está acontecendo. Então isso é fundamental. E nas avaliações todas que a gente sofreu, nunca se perguntou, se avaliou até que ponto esse trabalho desse programa está sendo relevante socialmente para a região. A relevância social precisa ser garantida, pois fazer um trabalho para satisfazer uma exigência de um programa acadêmico burocrático, isto é uma injustiça social. Agora eu acho que a gente não pode desistir da competência, do compromisso político de um programa de pós-graduação. Isso aí não dá para desistir: com quem eu estou comprometido. É se eu estou comprometido apenas com uma produção acadêmica séria, certamente séria, mas neutra e que não toma posição vou fazendo pós-graduação competente, séria, com rigor científico. Agora, a gente pergunta se isso não ajuda a transformar a realidade para aqueles com quem estou comprometido, não fale a pena fazer. Está aí o compromisso ético. Também a importância do acompanhamento do que é produzido, mas que seja uma coisa de valor social. Valor social não estou querendo dizer algo que vá para uma repercussão social imediata. Valor social eu entendo o avanço do conhecimento. Agora eu acho que aquele conceito de impacto social é uma idéia interessante para nós trabalharmos. Porque nós não</p>

	<p>podemos fazer uma coisa aligeirada. Pensar que impacto social é uma coisa que tem que imediatamente retornar ou já nascer, sabe? Impacto social é produzir conhecimento de qualidade. Esse processo tem vários elementos indutores positivos e indutores negativos e tem uma questão mais de fundo que é: o que é mesmo pesquisa? E o que a gente está produzindo de resultado, porque o processo de criação ele está super pautado, organizado, burocratizado. Então isso tem uma dimensão que nem sempre a avaliação consegue dar conta. Por exemplo, eu tenho um grupo de estudos que participam professores das escolas públicas da região. Isso não tem aonde contabilizar e não aparece quase nas avaliações. Por quê? Porque é algo que não tem uma produção, necessariamente escrita desse grupo. Mas é algo assim que reflete diretamente dentro da escola e eu sinto falta de ter espaços que sejam mais fortes de representatividade dentro dessa avaliação, dessas ações sociais do programa. Eu acho que, penso que o impacto social já é um grande passo nessa avaliação. Embora nós não sabemos ainda o que está sendo considerado impacto, não é? Porque ao mesmo tempo que eu digo impacto social é muito bom ter entrado na avaliação eu não consigo encontrar uma forma de colocar o meu grupo de pesquisa com professores, o meu grupo de estudo com professores das escolas públicas, dentro do processo de avaliação. Isso muda o sistema de educação? Se mede a qualidade dos programas de educação, pelos níveis de escolarização de uma população, pelos menores índices. Claro que isso não é uma relação linear e tão simplista como eu estou fazendo, mas dever-se-ia discutir.</p>
<p>O processo de avaliação CAPES é contraditório</p>	<p>DSC34 – E vai procurar atender aos critérios, mas que tenham a produção científica para crescimento do programa. E é o espaço da contradição que a gente tem que ocupar. E a gente vive uma corrida armamentista. Esse é o limite. Mas dentro desse limite, qual é a contradição? O que eu acho que é complicado é reduzir as dificuldades da pós-graduação à questão da avaliação da CAPES. Há tantos problemas como a questão econômica, como a questão das temáticas, como a questão do respaldo teórico, como a questão do preparo de quem chega aqui, como as condições de quem chega em termo de trabalho, de conhecimento. Isso é problema que nós temos que discutir. É um movimento que trabalha com os espaços da contradição, com os limites, com as possibilidades. Por isso que eu acho que, se a gente reduz a discussão da avaliação pelas questões da CAPES a gente pode cometer o mesmo erro que a CAPES faz ao reduzir os seus critérios. Eu acho que precisamos ampliar e ver quais são os espaços de contradição, e em quê que se pode avançar. As coisas elas sempre são contradições também. A gente tem que olhar assim. Tem que entender nesse sentido mesmo. Por exemplo, a área tem lutado muito para uma avaliação mais qualitativa, que se avalie o processo. Muito bem. Avaliação qualitativa ela, por um lado, é muito mais complexa que uma avaliação quantitativa. A dificuldade que eu vejo, o nó que amarra as coisas é que no fim tu colocas isso tudo numa panela, dá uma mexida e tem que sair aquela nota. E aí acho que causa muita dificuldade. Mas, às vezes, eu sinto claramente que é o sentido é a gente se adaptar a expectativa da CAPES. E com isso que nós acabamos traindo, um pouco, a nossa vocação de um programa de pós-graduação em educação básica, onde predomina a reflexão, o debate, em função da expectativa da CAPES. Na base a gente esperneia, porque a gente tem uma cultura de uma educação escolarizada que sempre usou a avaliação como punição. O erro é considerado negativamente. Então, na cultura escolar, a avaliação só vê o erro. Então isso sempre nós traz uma certa preocupação com a avaliação, uma resistência, um rechaço. Agora eu penso que depois que a pessoa começa a compreender essa condição acaba tendo uma visão coletiva da avaliação. Então o modelo sempre é contraditório. Ele tem limites e provoca em outra direção. Ele te desafia a qualificar algumas coisas, redimensiona e, ao mesmo tempo, te cria novas condições. Contraditório isso. Isso pode ser um tiro no pé, porque quando tu dizes que é possível manter a produção, quer dizer que ela não deve estar com tanto trabalho. Mas cada vez que nós somos exigidos ou que nós nos exigimos mais, nós tiramos tempo de leitura, tempo de</p>

	reflexão. Porque dentro do campo onde nós trabalhamos, precisamos daquele tempo de pensar sobre aquilo que tu viu, aquilo que tu leu, sobre aquilo que tu pensa. Pensar o pensamento exige tempo. E esse tempo não é dando aula, não é com reunião com bolsista. É tempo de amadurecimento da reflexão. E esse cada vez mais está menos. Ou, às vezes, até inexistente. Quer dizer ao mesmo tempo em que eu te digo o que seria importante eu digo das dificuldades. É um sistema muito controverso.
A pós-graduação em educação aponta melhorias ao processo de avaliação CAPES de	DSC35 – Para virar o jogo a gente tem que fazer amizades e tem que buscar outros canais que é essa luta de todo dia. É tarefa fácil? Não. Mas eu acho que é tarefa de quem trabalha em educação. Eu acho que o Brasil tem um sistema de avaliação bastante apurado e é inquestionável isso. Agora, o quanto a gente, individualmente, tem noção do que significa isso, ainda é um caminho por se fazer. Eu não sou alguém que acha que o sistema é uma grande opressão, por exemplo. Acho que faz parte de um processo que está sendo cotejado. Se a gente não participa para fazer com que ele melhore, aí, nós vamos ficar no âmbito da queixa que é um vício. Nesse sentido a gente que está num pós-graduação precisa sim abrir e fomentar mais mecanismos de conseguir enxergar a avaliação de um jeito até interativo. Por isso, vai ter que existir uns momentos em que a avaliação vai ter que ser concretamente presencial e isso eu acho que quem tem que fazer são órgãos competentes, como a CAPES. Que eles deveriam chamar públicas e privadas para a gente poder colocar na mesa tudo o que é implicação de trabalhar com pesquisa e ensino. Então eu também seria a favor de que a gente deveria começar a pensar na possibilidade de sair um pouco dessa loucura de dinâmica que criamos, isso é, tornar a vida acadêmica um pouco mais humana. Porque, de vez em quando, seria bom parar para pensar se aquilo que a gente está fazendo, não está dentro de um enquadramento, onde tu não está abrindo para a possibilidade do novo. Ou da abertura de algo que não tem um controle. Essa é uma questão mais de fundo. Tu fazes isso, faz aquilo, faz aquele outro, mas a gente tem que estar alerta para isso. Porque todos os controles, de todos os softwares envolvidos com isso, eles vão transformando as pessoas um pouco em burocratas da pesquisa. Ela atinge as metas, atinge os objetivos, mas o que é qualitativamente que resulta daí? E quando e onde a gente tem tempo para fazer um balanço sobre isso. E ao mesmo tempo eu sinto falta de ter espaços que sejam mais fortes de representatividade dentro dessa avaliação. Talvez a gente pudesse pensar um sistema em que junto com a descrição dos modelos quantitativos com capacidade de estabelecer comparações entre os programas, a gente pudesse ter um processo de auto avaliação entre as próprias instituições. E acompanhar os dados de natureza qualitativa que dissesse do impacto social do programa no sistema de educação. Eu acho que nós daríamos um passo. Para isso nós precisaríamos ter zoneamento: a universidade tal é responsável pelo sistema de ensino tal.

A avaliação CAPES no programa de pós-graduação é muito contraditória, se percebemos que os docentes reforçam a importância dessa atuação do Estado, ao mesmo tempo em que repudiam as muitas exigências e a loucura de um cotidiano sem tempo. Também, é contraditória na pós-graduação em educação, pois o sistema cresce e melhora a cada ano se olharmos a evolução e a quantidade de programas, ao mesmo tempo em que a avaliação não é garantia de qualidade para os demais níveis de ensino no país. Ainda, o programa investigado apresenta um grande diferencial, pois não nega seu compromisso com a realidade e com seu

projeto de ser educação, ao mesmo tempo em que procura responder ao processo CAPES de avaliação, dinamizando-o o dia-a-dia.

As contradições apresentadas pelos sujeitos investigados são questões recorrentes em todos os estudos sobre a sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela CAPES, bem como nos documentos oficiais da agência. Isso porque existe uma forte crítica ao caráter homogeneizador do modelo de avaliação adotado pela pós-graduação estrito senso. Em contraposição, a maioria dos entrevistados ressalta a importância da existência de um processo de avaliação e da atuação de comissões de avaliação que são conhecedoras das especificidades de cada área de avaliação.

Outra contradição expressa pelos entrevistados nessa avaliação é a ênfase dada na avaliação aos indicadores quantitativos, especialmente à produção bibliográfica. Porém não se nega a necessidade de existir uma divulgação dos produtos de pesquisas e estudos desenvolvidos na pós-graduação. Outros debates na área de educação indicam que, apesar de não negar a importância das publicações, inclusive de fazê-lo através da inserção internacional, existe um amplo questionamento dos docentes sobre a maior priorização e valorização destes produtos, e, ao mesmo tempo, uma pequena expressão na avaliação de produtos voltados para a melhoria da educação no âmbito local e nacional.

Também é um terreno amplo de discussão a vinculação direta da avaliação aos financiamentos de bolsas, de programas e de apoios das agências governamentais. A competitividade estimulada entre os programas gera um sentimento de disputa não explicitada pelos financiamentos. Porém, essa é uma característica declarada do Estado Neoliberal e o rompimento dessa lógica só é possível através da proposição de modificações no modelo de avaliação e na política de financiamento da pós-graduação. No entanto, percebemos que a comunidade acadêmica desenvolve movimentos de aceitação desse modelo de avaliação (cada um a sua maneira, como veremos a seguir).

Outra discussão, específica do dia-a-dia da pós-graduação e da pesquisa brasileira, reflete a ausência de uma maior valorização na avaliação da dimensão

social das propostas executadas e dos produtos desenvolvidos. O atual processo de avaliação da pós-graduação discrimina diferentes quesitos, indicadores e itens, como produção bibliográfica, qualidade dos veículos de divulgação, número de financiamentos para a pesquisa, tempo médio de titulação, número de titulados por docente, índice de evasão, mas essas exigências repercutem no cotidiano do programa de maneiras diferentes. Isso ocorre, porque o programa atua na análise, estudo e discussão desses elementos, através da coordenação e do colegiado.

Desta forma, percebemos que as contradições identificadas no cotidiano dos investigados são ressignificadas de forma a manter a identidade do programa, trabalhar suas deficiências e ampliar seus aspectos positivos. Essa é a forma qualificada que o programa investigado atua, expressando o seu protagonismo na pós-graduação brasileira. Porém alertamos para a necessidade de revisão de alguns aspectos, como o caso da participação dos mestrandos e doutorandos nesse processo de avaliação.

Vislumbrar as posições de todos os envolvidos na pesquisa foi um trabalho exaustivo de análise, mas que, ao final, pode ser identificado no Discurso do Sujeito Coletivo. Percebemos, assim, as diferentes faces do problema e as relações construídas entre coordenação, professores e alunos para trabalhar, discutir e reorganizar as demandas da avaliação CAPES, em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação discutiu a temática da avaliação nacional na pós-graduação estrito senso e sua relação com as políticas educacionais. Portanto, procurou compreender as implicações do processo de avaliação da CAPES no cotidiano de um programa de pós-graduação da área de educação. Mediante diferentes aportes teóricos e com o auxílio da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, realizamos entrevistas e questionários com a coordenação, os professores e os alunos, que aceitaram ser sujeitos dessa pesquisa. Os principais resultados da investigação realizada já foram explicitados nos capítulos anteriores. A título de finalização, trazemos algumas considerações.

Concluir sempre é um processo complexo, pois percebemos que a aprendizagem é algo que está em constante movimento, como as políticas da pós-graduação estrito senso que podem ser traduzidas, ao longo dos tempos, numa forte regulação do Estado para a implantação de um Sistema Nacional de Pós-Graduação e de um processo minucioso de avaliação desse nível do ensino. Por isso, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida, procurando apresentar novas janelas de diálogo que se abrem nesse momento.

Compreendemos, nessa investigação, que as contradições atuais da avaliação CAPES e as preocupações com o coletivo e a identidade, implicam na ressignificação do cotidiano da pós-graduação estrito senso. O diálogo com a coordenação, os docentes e os discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, onde realizamos as entrevistas e aplicamos os questionários, possibilitou uma análise mais qualificada e uma nova postura da pesquisadora frente à visão global dos sujeitos envolvidos. A análise desses dados, realizada com base na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, e o apoio dos aportes teóricos como, Moraes, Horta, Bianchetti, Brandão, Gadotti, Sguissardi, Silva Jr, Gentili, Cunha, Leite, Morosini, Martins, Hostins, entre outros, foram fatores imprescindíveis à identificação e entendimento sobre as tensões, as prioridades, as mudanças e os rumos do PPG frente à lógica de avaliação posta.

A avaliação CAPES na Pós-Graduação é um processo amplo, qualificado, constante e contraditório. Muitas das iniciativas pontuais da área de Educação e de cada Programa especificamente, indicam as dificuldades de atuação frente às exigências da avaliação CAPES, mas revelam que a trajetória, a identidade e o compromisso de um programa de pós-graduação precisam ser ponderados e são frutos que procedem de vários movimentos e atuações da própria comunidade acadêmica da Pós-Graduação.

Também, é contraditória a avaliação na Pós-Graduação na área de Educação, pois, se olharmos a evolução e a quantidade de programas, identificamos que o sistema cresce e melhora a cada ano, mas isso não é garantia de qualidade para os demais níveis de ensino no país. Por outro lado, o programa investigado apresenta um grande diferencial, pois não nega seu compromisso com a realidade da pós-graduação e com seu projeto de ser educação, ao mesmo tempo em que procura responder ao processo CAPES de avaliação, dinamizando-o no dia-a-dia.

Os sujeitos dessa pesquisa indicaram tensionamentos recorrentes em outros estudos sobre a sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela CAPES, porém explicitaram a necessidade de existir uma sistemática de avaliação, regulada pelo Estado, e com a participação da comunidade científica. Porém são sinalizadas novas formas de trabalhar a questão dos financiamentos e sua vinculação direta com o resultado da avaliação. São tentativas declaradas de rompimento da lógica neoliberal que, só será possível, através de novas proposições dos atores diretos desse processo.

O cotidiano investigado refletiu as contradições do sistema de avaliação CAPES, mas ressaltou o diferencial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS: o trabalho de ressignificação coletiva das exigências CAPES e o respeito pela identidade do PPG.

Concluimos, dessa forma, que a atuação de docentes e da coordenação propicia o sucesso desse Programa no cenário nacional. Porque, na busca pela manutenção da identidade, no trabalho das deficiências e na melhoria das atividades desenvolvidas, o Programa desenvolve inúmeras ações, como valorização de espaços coletivos de discussão, gestão compartilhada do programa, seminários de planejamento e auto-avaliação, releituras das atividades de formação dos cursos de mestrado e doutorado, priorização das atividades dos grupos de pesquisa, ampliação dos espaços públicos de discussão e, especialmente, valorização do compromisso com o coletivo e o patrimônio adquirido no Programa.

Por outro lado, o Programa precisaria ampliar a participação dos mestrandos e doutorandos no processo de avaliação interno e externo. A grande maioria dos alunos não conhece o processo interno de avaliação, com exceções daqueles estudantes que exercem funções representativas em fóruns e colegiados, tampouco tem conhecimento sobre o processo externo de avaliação, exercido pela CAPES. E, neste caso, somente bolsistas CAPES ou CNPq tem algum conhecimento sobre exigências e prazos das agências, porém não relacionam isso a um processo maior que é a avaliação CAPES.

A escuta dos discentes é um processo que precisa ser aprimorado, pois, a falta de instâncias de manifestação dos principais envolvidos na pós-graduação, pode provocar um distanciamento entre a finalidade do projeto de pós-graduação desenvolvido e seu impacto na realidade.

Além disso, poderão ser trabalhados parâmetros para medir a satisfação e a qualidade do ensino de dentro para fora, sem a necessidade de transferir toda a responsabilidade da avaliação para a CAPES. Cabe ressaltar que o programa investigado já desenvolve ações de avaliação interna, enfatizada, em muitos momentos, pelos docentes e pela coordenação, e com espaços de interação com os alunos. Mas a análise dos questionários dos alunos indica que ainda existe um longo caminho a ser trilhado na direção de uma efetiva participação estudantil no processo de avaliação.

Ao final dessa dissertação, novas questões emergiram e demandam respostas compatíveis com a identidade construída em cada área e em cada Programa de Pós-Graduação. Outras pesquisas deveriam ser desenvolvidas para que, num futuro próximo, possamos avançar na discussão de elementos do processo de avaliação que permitam uma nova leitura da Pós-Graduação nos termos de: inserção social, participação de discentes, qualidade e pertinência. Portanto, concluir essa dissertação significa abrir novos caminhos e novas possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v.22, n.75, p.15-32, ago.2001.

__. Reforma, Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v.20, n.69, p.139-164, dez.1999.

__. Avaliar a Escola e a Gestão Escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.38-56.

ANPED. V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd. In: **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.14, n.27, p.198-202, set./dez. 2004.

ARROSA, Susana (Org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. 304p.

BOCLIN, Roberto. Avaliação de Docentes do Ensino Superior: um estudo de caso. In: **Ensaio: Aval. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.949-980, out./dez. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a Várias Mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Decreto Nº. 29.741, de 11 de julho de 1951. Brasília: Diário Oficial da União, de 13 de julho de 1951, p. 10425.

__. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Lei Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 1961.

__. II Plano Nacional de Desenvolvimento. Brasília: MD, 1965.

___ . Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. I Plano Nacional de Pós-Graduação: 1975-1979. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1975.

___ . Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Linhas Operacionais. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1976.

___ . II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1982.

___ . III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1986.

___ . Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação/Conselho Superior de Educação. Resolução nº.1 de 3 de abril de 2001. Brasília: Diário Oficial da União, nº. 69, de 09 de abril de 2001, seção 1, p.12-13.

___ . Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes, 50 anos. Brasília: CAPES/CPDOC/FGV, 2002.

___ . Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília: CAPES, 2005.

___ . Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dez.1965. In: **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.16, n.30, p.162-173, set./dez. 2005.

___ . Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Divulgação da CAPES. Brasília: CAPES, 2006.

BRITO, Alexsandro Sousa. O crescente interesse do Banco Mundial pela educação no Brasil: razões explicativas. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília/DF, v.11, n.26, p.83-96, fev. 2002.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa Encruzilhada**. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 3.ed. Campinas/SP: Papyrus, 1990. 339p.

___ . **Educação, Economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. 3.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987. 88p.

CARVALHO, Ana M. A. Monitoramento e Avaliação da Pós-Graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. In: **Psicol. USP**, São Paulo, vol.12, n.1, p.203-221, 2001.

CASTRO, Ramon Pena. Escola e Mercado. In: **Revista Perspectiva**, São Carlos/SP, vol. 22, n.01, p.79-80, 2004.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.

COMBLIN, José. **Teologia e libertação VI: desafios da cultura**. Petrópolis: Vozes, 2000. 15 v. 187 p. Tomo 1 – O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século.

CORSETTI, Berenice; LUFT, Celito Urbano . Políticas educacionais em tempos neoliberais o econômico definindo o pedagógico. In: Edite Maria Sudbrack; Jaime José Zitkoski. (Org.). **Pesquisas em Ciências Humanas**. 2 ed. Frederico Westhalen/RS: Editora da URI, 2005, v. 03, p. 38-48.

___. **Controle e Ufanismo: A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)**. Campinas, 1998. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CUNHA, Maria Isabel da; LEAL, Anelise; AZEVEDO, Michele Aline de. Avaliação e Poder na Docência Universitária: campos legitimados e saberes silenciados. In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.7, n°.13, número especial: anais do III Congresso Internacional de Educação – Educação na América Latina nestes tempos de *império*, p.1-12, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos da avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton. **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

___. (Org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n.977/65. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005. Número especial sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: Interações e Ênfases. In: Valdemar Sguissardi. (Org.). **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1997. p. 71-87.

FÁVERO, O.; HORTA, J. S.; FRIGOTTO, G. Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.83, p.05-14, nov.1992.

FONSECA, Claudia. Avaliação dos Programas de Pós-Graduação: do ponto de vista de um nativo. In: **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, vol.7, n.16, p.261-275, dez. 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.1, p.139-164, jan.-jun.1998.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. 13.ed. Porto Alegre: Dáctilo-Plus, 2004. 185 p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 175 p.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. 303 p.

__. **A Falsificação do Consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998. 141 p.

HORTA, José Silvério; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.30, p.95-116. set.-out.-nov.-dez. 2005.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação Brasileira. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan.-jun. 2006.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. **O Discurso do Sujeito Coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2.ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. 256 p.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei N°. 9394 de 20.12.1996. São Leopoldo: UNISINOS, 1996. 60 p.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. 141 p.

LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vitor (Orgs.). **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. 2.ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. 488 p.

LÜDKE M.; ANDRÉ, Marli. Estudo de Caso: seu potencial em educação. In: LÜDKE M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Editora XXX, 2000. p.17-24.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MARCHEZAN, Nelson. **Plano Nacional de Educação**: parecer (síntese) e substitutivo do relator--. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000. 135 p.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JR, C. A.; et all (Orgs). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.42-56.

MARTINS, C. B. Memória e objetivos do IV PNPG. In: **BRASIL**. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília, 2005. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional.

MARTINS, Ricardo de C. Rezende, (1991). A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90. In: **Educação Brasileira**, Brasília, CRUB, v. 13, nº 27, jul.-dez., p. 93-119.

MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004. 304p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; KUENZER, Acácia Zeneida. Tramas e Temas na Pós-Graduação em Educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v.26, n.93, p. 1341-62, set.-dez. 2005.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. 434 p.

___ . Leite, Denise Balarine Cavalheiro (Orgs). **Universidade e Integração no Cone Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1992. 135 p.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas, SP: Alínea, 1998. 120p.

_____. **Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2002. p.124.

REDIN, Euclides. Competências pra que e para quem? In: **Informativo da Associação dos Docentes da Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, UNISINOS, n.37, nov. 2005, 9p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2.ed., São Paulo Cortez, 2002.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004. 92 p.

_____. **Para um Novo Senso Comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 415 p. (v.1. – A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência).

_____. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998. 169 p.

_____. A política educacional no Brasil. In: CÂMARA BASTOS, Maria Helena, STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – v. III, séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O PDI como Referente para Avaliação. de Instituições de Educação Superior: lições de uma experiência. In: **Ensaio: Aval. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.13, n.47, p.149-168, abr./jun. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar B. (Org.) **Avaliação Universitária em Questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. 175 p.

_____. et al. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88 especial, p. 647-651, out. 2004. Editorial.

_____. (Org.); SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997. 282 p.

_____. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação". In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 44-88, jan.-jun. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 140 p.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. p.9-39.

___.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1999. 279 p.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. FAPESP; Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2002. 224 p.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Da Avaliação da Educação à Educação da Avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. In: **Psicologia & Sociedade**, v.16, n.Especial, p.124-134, 2004.

SPAGNOLO, Fernando; CALHAU, Maria Gladys. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. In: **Infocapes**, Brasília/DF, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

___.; SOUZA, Valdinei Costa. Modelo CAPES de Avaliação. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília/DF, n. 2, p. 8-33, nov. 2004.

STRECK, Danilo Romeu (Org.); EGGERT, Edla (Org.); SOBOTTKA, Emil Albert (Org.). **Dizer a sua Palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva Publicações. 2005. 289 p.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. 279p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995. 175p.

UNESCO. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle: commentaires et propositions. Paris: UNESCO, 1998. 158 p.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes (Orgs). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003. 267 p.

www.capes.gov.br, em 25/05/2007.

www.anped.gov.br, em 25/05/2007.

ANEXOS

ANEXO 1

A) Roteiro para entrevista com Coordenadores

I. Dados do coordenador entrevistado: (clique duas vezes sobre a caixa e marque "selecionada" no item valor padrão)

a) É professor nesta universidade a:

menos de cinco anos de seis a dez mais de dez

b) É professor neste programa a:

menos de cinco anos de seis a dez mais de dez

c) É coordenador neste programa:

menos de dois de três a seis mais de seis

d) faixa etária:

até 40 anos 41-50 anos 51-60 anos mais de 60 anos

e) sexo:

Masculino Feminino

II. Questões para o coordenador do Programa:

1. A área da Educação, como todas as áreas do conhecimento, vivencia um processo de avaliação externo, realizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), onde a forma de avaliar está intrinsecamente ligada ao histórico dessa agência nacional que regula os programas de pós-graduação. Como você compreende esse processo de avaliação?
2. O sistema CAPES de avaliação procura avaliar quantitativa e qualitativamente todos os dados de um programa de pós-graduação. Quais as maiores cobranças vivenciadas no programa que, a seu modo, podem estar ou estão relacionadas com a avaliação CAPES?
3. As políticas públicas definidas para o acompanhamento dos diversos âmbitos da educação também são percebidas quando nos deparamos com o processo de avaliação externa. Considerando o processo atual de avaliação CAPES, existem ou não evidências disso? Em caso positivo, qual é sua percepção a respeito?
4. Existe avaliação interna no seu programa? Como ela ocorre? Quais são os critérios prioritários para a avaliação interna no âmbito do programa?

5. A avaliação se baseia em critérios estabelecidos no âmbito do Conselho Técnico-Científico da CAPES e no âmbito das Comissões de Avaliação de cada área do conhecimento. No seu ponto de vista, quais critérios deveriam ser prioritários para a avaliação da CAPES?
6. Na última avaliação trienal, os resultados da avaliação CAPES, indicados na Ficha de Avaliação, apresentaram para todos os programas das áreas de educação a necessidade de uma inserção internacional. Como isso foi e é percebido pelo Programa?
7. Como vê a recente inclusão do impacto social do programa como critério de avaliação? E que outros critérios de avaliação chamaram a atenção deste programa, considerando as especificidades da pós-graduação brasileira e da área de educação?
8. Coordenar, produzir, orientar e ensinar. É possível manter a qualidade nesse processo cotidiano complexo dos programas de pós-graduação em educação e ainda responder a uma série de exigências das agências externas, como a CAPES?
9. Outras considerações.

B) Roteiro para entrevista com Coordenadores

I. Dados do entrevistado: (clicar duas vezes sobre a caixa e marcar "selecionada" no item valor padrão)

- a) É professor nesta universidade a
 menos de cinco anos de seis a dez mais de dez
- b) É professor neste programa a
 menos de cinco anos de seis a dez mais de dez
- c) Faixa Etária
 até 40 anos 41-50 anos 51-60 anos mais de 60 anos
- d) Sexo
 Masculino Feminino

II. Questões para os docentes do Programa:

1. A área da Educação, como todas as áreas do conhecimento, vivencia um processo de avaliação externo, realizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), onde a forma de avaliar está intrinsecamente ligada ao histórico dessa agência nacional que regula os programas de pós-graduação. Como você compreende esse processo de avaliação?
2. O sistema CAPES de avaliação procura avaliar quantitativa e qualitativamente todos os dados de um programa de pós-graduação. Quais as maiores cobranças vivenciadas no programa que, a seu modo, podem estar ou estão relacionadas com a avaliação CAPES?
3. As políticas públicas definidas para o acompanhamento dos diversos âmbitos da educação também são percebidas quando nos deparamos com o processo de avaliação externa. Considerando o processo atual de avaliação CAPES, existem ou não evidências disso? Em caso positivo, qual é sua percepção a respeito?
4. Existe avaliação interna no seu programa? Como ela ocorre? Quais são os critérios prioritários para a avaliação interna no âmbito do programa?
5. A avaliação se baseia em critérios estabelecidos no âmbito do Conselho Técnico-Científico da CAPES e no âmbito das Comissões de Avaliação de cada área do conhecimento. No seu ponto de vista, quais critérios deveriam ser prioritários para a avaliação da CAPES?

6. Produzir, orientar e ensinar. É possível manter a qualidade nesse processo cotidiano complexo dos programas de pós-graduação em educação e ainda responder a uma série de exigências das agências externas, como a CAPES?
7. Outras considerações.

C) Questionário de entrevista com Discente

I. Dados do entrevistado: (clicar duas vezes sobre a caixa e marcar “selecionada” no item valor padrão)

- a) Mestrando: sim não
b) Doutorando: sim não
c) Bolsista: sim não - qual agência? _____
d) Faixa etária: 21-30 anos 31-40 anos 41-50 anos mais de 50 anos
e) Sexo: Masculino Feminino

II. Questionário para os discente do Programa:

1. A área da Educação, como todas as áreas do conhecimento, vivencia um processo de avaliação externo, realizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), onde a forma de avaliar está intrinsecamente ligada ao histórico dessa agência nacional que regula os programas de pós-graduação. Como você compreende esse processo de avaliação?
2. O resultado da avaliação CAPES é divulgado aos programas de pós-graduação através da ficha de avaliação. Você conhece essa ficha ou tem conhecimento dos critérios avaliados?
3. O sistema CAPES de avaliação procura avaliar quantitativa e qualitativamente todos os dados de um programa de pós-graduação. Quais as maiores cobranças vivenciadas no programa que, a seu modo, podem estar ou estão relacionadas com a avaliação CAPES?
4. As políticas públicas definidas para o acompanhamento dos diversos âmbitos da educação também são percebidas quando nos deparamos com o processo de avaliação externa. Considerando o processo atual de avaliação CAPES, existem ou não evidências disso? Em caso positivo, qual é sua percepção a respeito?
5. Uma das exigências dos cursos de mestrado e doutorado é o prazo para a titulação. Qual a sua percepção quanto ao tempo de conclusão do curso?
6. Atualmente, outra exigência é a produção científica (artigos em revistas especializadas, trabalhos em eventos, artigos em jornal, etc) do mestrando e do doutorando. Como ocorre esse processo no seu curso, considerando, também, a produção de dissertação ou tese?
7. Outras considerações.

