

O “oceano quantitativista” na avaliação da pós-graduação: implicações no trabalho docente

Isabela Cristina Marins Braga
Instituto de Ensino Superior Cenecista
Ranilce Guimarães-Iosif
Universidade Católica de Brasília

Resumo

O trabalho discute as implicações do atual modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* adotado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no trabalho docente, sob a perspectiva dos professores de dois programas da área de educação da região Centro-Oeste do Brasil – um pertencente a uma instituição pública e outro a uma instituição privada, confessional. Os resultados apontam que o foco quantitativista nos critérios da política de avaliação, em detrimento dos aspectos qualitativos das atividades de ensino e extensão, compromete o trabalho docente e, conseqüentemente, afeta também a qualidade do ensino, algo que precisa ser revisto com urgência.

Palavras-chave: Política de avaliação. Pós-graduação em educação. Trabalho docente.

The “quantitative ocean” in graduate evaluation: implications for professors’ work

This paper discusses the effects of the current master’s and doctoral courses evaluation model adopted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) on professors’ work, from the perspective of professors from two programs in Education in the Midwest region of Brazil. One program belongs to a public institution and the other to a private, denominational one. The results show that evaluation policy criteria focusing on quantitativist criteria of assessment, to the detriment of the qualitative aspects of the education and community outreach activities, undermines the faculties’ work conditions and consequently affects the quality of education. This situation must be urgently reevaluated.

Keywords: Evaluation Policy. Graduate Studies in Education. Teaching.

El “océano cuantitativista” en la evaluación de los cursos de posgrado: implicaciones para el trabajo de los profesores

El artículo analiza las implicaciones de la metodología actual de evaluación de los cursos de posgrado stricto sensu aprobados por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), en la perspectiva de los profesores de dos cursos en el área de educación en el Centro Oeste de Brasil, uno perteneciente a una institución pública y el otro a una institución privada, religiosa. Los resultados indican que el uso excesivamente cuantitativista de la metodología de evaluación, en deterioro de los aspectos cualitativos de las actividades de educación y divulgación, compromete el trabajo de los profesores y también afecta a la calidad de la educación, algo que necesita ser revisado con urgencia.

Palabras-clave: Política de evaluación. Posgrado en Educación. Enseñanza.

Introdução

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil vivencia um momento de expansão e consolidação, com destaque para a qualidade e internacionalização dos seus cursos, méritos que resultam de uma sólida política de avaliação desde a década de 1970. A Capes – órgão responsável por este nível de ensino – estabelece as diretrizes norteadoras para as políticas de pós-graduação, coordenação e avaliação, mediante os planos nacionais de pós-graduação (PNPG), modificados periodicamente. O Sistema de Avaliação da Capes, definido por estes planos, conduz a avaliação de maneira consistente e com a preocupação de traçar parâmetros de qualidade que possibilitem aperfeiçoar, cada vez mais, a pós-graduação, tendo em vista sua relevância estratégica para o desenvolvimento do País.

Contudo, salvaguardadas as prerrogativas dessa política, a educação de nível superior, sob a égide do neoliberalismo, vem sofrendo mudanças no seu contexto e contemplando uma formação mercantilizada, baseada em critérios avaliativos mais quantitativos, que comprometem o foco no tripé ensino-pesquisa-extensão, o que afeta portanto, a pós-graduação *stricto sensu*. Este enfoque quantitativista reflete um intenso ranqueamento entre os programas e traz mudanças profundas para o trabalho dos docentes, que se veem diante de uma grande demanda por publicações em revistas qualificadas e projetos financiados externamente, exigidos em um curto espaço de tempo. O modelo de governança educacional adotado pelas políticas públicas de educação no Brasil e no mundo, a partir da década de 1990, lançou um minucioso olhar sobre o sistema educacional, que, para acompanhar a demanda capitalista, reestruturou algumas dimensões como expansão, acesso, permanência, produção científica, e, sobretudo, avaliação educacional, que se tornou um marco da hegemonia neoliberal.

Nesse sentido, o estudo que deu origem a este artigo discutiu os desafios e limitações que os docentes da pós-graduação *stricto sensu*, da área de educação, enfrentam para atender as exigências da política de avaliação conduzida pela Capes, e, ao mesmo tempo, desempenhar uma prática de docência e de pesquisa que sejam relevantes para seus alunos, para eles próprios e para a sociedade de um modo geral. A investigação¹ teve como método o estudo de caso de caráter qualitativo, sem desconsiderar os dados quantitativos. Por meio de entrevistas² e questionários aplicados aos docentes permanentes e ao coordenador de cada

1. A pesquisa foi realizada junto à linha de pesquisa "Política, Gestão e Economia da Educação", do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da Universidade Católica de Brasília. Os dados foram coletados em 2012 e este artigo apresenta parte do processo de reflexão e produção coletiva das autoras.

2. Ao todo, foram analisados 20 questionários e realizadas 6 entrevistas em cada programa. Os entrevistados foram identificados pela sigla IES, seguida do nome pública ou privada, e numerados de 1 a 6 – o número 1 refere-se ao gestor de cada programa.

programa de duas instituições de ensino superior (IES) – uma delas pública e outra privada, confessional –, constatou-se que a mercadorização do ensino, presente na política de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* em educação, afeta tanto a cidadania do professor como sua autonomia para aprender, pesquisar e socializar conhecimentos. As considerações abaixo podem nos ajudar a refletir sobre alguns elementos importantes acerca de como os docentes percebem as contradições presentes nos critérios de avaliação:

[A avaliação] ...navega num oceano quantitativista, em que os números prevalecem diante de conceituações subjetivas. Segue os instrumentos avaliativos neoliberais, que promovem a competição hierarquizante, o que foi aprendido especialmente com o Reino Unido, no governo de Margaret Thatcher e seus seguidores. (Docente da IES privada, extraído do questionário)

É completamente desvinculada do trabalho docente, da sala de aula, da formação. Um artigo em norueguês, lido por 50 pessoas no máximo, é mais valorizado do que um material didático de alfabetização para 10.000 jovens e adultos. (Docente da IES pública, extraído do questionário)

Não é nosso objetivo questionar a necessidade da avaliação para a pós-graduação em educação, todavia, é importante reconhecer que avaliar as políticas educacionais é algo fundamental e complexo. A influência neoliberal na política educacional tem sido alvo de debate no meio acadêmico, que tem discutido os seus efeitos sobre o trabalhador docente, exigindo-lhe um grande número de resultados (eficácia), flexibilidade e produtividade, negligenciando outros aspectos importantes relacionados ao seu trabalho. (Akkari, 2011; Braga; Guimarães-Iosif, 2012; Shultz, 2012)

Este artigo está estruturado em três partes: a primeira parte trata da nova configuração da educação superior: avaliação e quantitativismo na pós-graduação em educação; a segunda parte aborda o trabalho docente: submissão e controle com vistas à avaliação trienal; e a terceira parte contempla o estigma das condições de trabalho *versus* a responsabilidade social na pós-graduação.

A nova configuração da educação superior: avaliação e quantitativismo na pós-graduação em educação

Desde a década de 1990, o Brasil vivencia uma intensa transformação no campo educacional, especialmente no contexto da educação superior, influenciada pela

globalização neoliberal, que provoca mudanças no *ethos* acadêmico e na formação de mão de obra especializada para atender ao mercado de trabalho.

O impacto dessas alterações perpassam pelas políticas educacionais e chegam até o Estado, que foi se delineando, assumindo novos contornos e funções para atender aos interesses capitalistas. (Afonso, 2003; Eussen; Castro, 2012)

O processo de modernização, engendrado pela globalização, traz consigo a figura de novos atores, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apostaram na descentralização do Estado, como maneira legítima de promover o desenvolvimento econômico do País. Como resultado desse processo, Akkari (2011) destaca a prestação de contas, ou o *accountability*, como marco da redução do papel do Estado, agora investido na sua função de regulador e controlador.

Para responder a essa nova demanda, surge a necessidade de uma intensa expansão do ensino superior, consolidada especialmente com a privatização das instituições, e a necessidade de adoção de critérios de avaliação capazes de manter o enfoque produtivista e buscar a tão sonhada “qualidade total”. Eussen; Castro (2012) mostram que a evolução das políticas de avaliação no ensino superior foi marcada por avanços e retrocessos. A própria Comissão Especial de Avaliação (CEA), que foi instituída em 2003, pelo Ministério da Educação (MEC), evidencia dois modelos distintos de avaliação: um de caráter normativo e outro, formativo ou emancipatório. Entretanto, os autores apontam que a avaliação normativa desponta na educação superior e tem como pano de fundo a aplicação de testes standardizados, o uso de critérios essencialmente quantitativos e a promoção de *rankings* entre as instituições. Apesar da necessidade latente de um modelo de avaliação emancipatório, que analise também aspectos qualitativos e subjetivos do ensino e do trabalho docente, de modo geral, há ainda um longo caminho a ser percorrido, que não parece ser de interesse daqueles estão à frente da governança da educação superior no Brasil.

No que se refere à pós-graduação, as contradições do sistema de avaliação também são preocupantes. Ao analisar o PNPG 2005-2010 (Brasil, 2004), o Relatório de Avaliação Trienal 2007-2009 (Brasil, 2010) e o Documento de Área (Brasil, 2009)³, observa-se que os parâmetros da avaliação recaem principalmente no número de produção de livros, *papers*, dissertações e teses de teor acadêmico, em detrimento da preocupação com o ensino, a aprendizagem e a inserção social. Com relação à pós-graduação em educação, tais contradições podem provocar alguns equívocos, pois é justamente essa área de conhecimento a responsável

3. Esta pesquisa contou também com a Análise Documental dos documentos que nortearam a avaliação trienal 2007-2009, além do plano de carreira e regulamento dos programas investigados.

pela formação continuada de professores e pesquisadores de diversos níveis, inclusive da educação básica.

Hoje, a pós-graduação em educação encontra-se fortalecida e consolidada e representa um importante espaço de construção do conhecimento. Apesar dos desafios que enfrentou no início dos seus trabalhos, no ano de 1970, uma vez que havia poucas pesquisas nessa área, Ferraro (2005) e Saviani (2000) apontam que a expansão, promovida no período entre 1970-1978, impulsionou a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1978, o que atendia plenamente as expectativas da Capes, pois uma de suas estratégias, para efetivamente consolidar a pós-graduação no Brasil, era a criação de associações nacionais por áreas afins (Saviani, 2000). Atualmente, a ANPEd ocupa um lugar de destaque nacional e internacional, em virtude das relevantes pesquisas produzidas por seus membros, além de buscar representar a área na atuação política em prol de uma educação mais justa e de qualidade.

O Relatório de Avaliação Trienal 2007-2009 (Brasil, 2010) de educação mostra que a área apresentou uma expansão considerável, comparada à Avaliação Trienal 2004-2006, passando de 78 programas avaliados para 95. No Documento de Área (Brasil, 2009), é externada também a sua melhoria, com destaque para a organicidade dos programas e avanços quanto à produção, inclusive no que se refere aos veículos de publicação. Quanto aos critérios de avaliação, o documento (Brasil, 2009) reforça aspectos mais quantitativos, com um destaque para o aumento de publicações e periódicos, inclusive de publicações fora do País, esvaindo-se, em grande medida, dos aspectos qualitativos.

Entretanto, mesmo com tantos predicados, a área não está livre das contradições do sistema de avaliação sob a influência das políticas neoliberais. Apesar dos docentes investigados destacarem que compreendem bem o processo de avaliação e que este é necessário para conduzir as políticas educacionais, eles questionam muito os critérios adotados. Para a maioria dos docentes investigados, o modelo de avaliação da Capes tem um forte enfoque produtivista, que compromete uma avaliação mais formativa e que contribui para um sistema equitativo entre os programas:

[...] eu acho que o sistema de avaliação é necessário! Eu o conheço por dentro e por fora, eu fui coordenador de programa e fui membro da avaliação [...] como todo sistema ele tem falhas [...] há falhas na maneira como as informações são buscadas nos sistemas que estão disponíveis, na Capes, no CNPq, no Lattes? Por exemplo, você conta, não precisa contar, se é para contar, um sistema automatizado já pode vir no seu currículo Lattes, e dizer: você publicou 5, você publicou 3, você publicou 2. Mas isso não acontece. Quando a gente chega lá, a gente tem que contar manualmente, 1, 2, 1, 2,

entendeu? Então é possível melhorar o sistema para que quem sabe a gente contando menos possa ter tempo de avaliar mais a qualidade, de olhar a alma dos programas com mais qualidade [...] (Docente 2, IES pública)

Na verdade a dinâmica parece muito mais de controle do que de motivação, de promoção, de incentivo, não é? Eu não sou desfavorável ao controle, só acho que, às vezes, o controle unilateral ou o controle, digamos, como fator preponderante [...], pode comprometer, né? Porque na verdade o controle deveria vir aliado a uma dinâmica de motivação, de fomento, de estímulo, não é? De premiação, uma coisa muito mais prospectiva, do que só de encaixar a vida acadêmica de uma instituição dentro de critérios tão rígidos, tão matemáticos [...] como acontece nos dias de hoje. (Docente 3, IES privada)

A escolha por um modelo de avaliação não é neutra, conforme apontam os próprios docentes. E, como tal, ela interfere diretamente no caráter formal da universidade e no trabalho docente. Na avaliação, os critérios quantitativos não podem alijar-se dos critérios qualitativos, pois a perspectiva emancipatória deve ser contemplada, uma vez que “seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação” (Eussen; Castro, 2012, p. 300). Os dados evidenciaram também que os critérios de avaliação são limitados diante da promoção da motivação ou reconhecimento do trabalho docente. Por meio da Capes, o Estado impõe regras que, independentemente das condições de trabalho ou de valorização profissional, devem ser cumpridas.

Os docentes se ressentem desse sistema que supervaloriza os aspectos numéricos da produção acadêmica. É claro que qualidade e quantidade não são condições excludentes. Como descreve Horta (2006), para se ter qualidade, deve haver também a quantidade. Entretanto, o que se questiona na avaliação é dar mais ênfase em um do que em outro. A ficha de avaliação trienal da Capes (2007-2009), disposta no Documento de Área (Brasil, 2009), destaca, por exemplo, que foram cinco quesitos analisados nesta última avaliação: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; inserção social. Cada quesito possui entre três e cinco itens que são avaliados, atribuindo pesos diferentes a cada um.

Em relação à produção intelectual, além de se preocuparem em manter um bom número de publicações, os professores precisam vincular suas produções a uma revista bem avaliada pelo aplicativo *Qualis*. Este aplicativo compõe o sistema de avaliação adotado pela Capes e tem como finalidade aferir a qualidade da produção intelectual dos programas, classificando-a em estratos A, B ou C, observando quesitos como circulação, ou seja, se a divulgação é local, nacional ou

internacional. Nesse sentido, verificou-se que a avaliação qualitativa dos quesitos ora apresentados é muito insignificante, especialmente se considerarmos o grande peso que a política de avaliação atribui à produção docente.

Os docentes de ambos os programas não só destacaram que a produção intelectual, expressa em suas publicações, tem maior peso na avaliação da Capes, como também afirmaram que, dessa produção, o mais valorizado é o artigo. O peso do artigo sobre um livro é tanto que o Documento de Área (Brasil, 2009) mostra que 80% de um capítulo de livro equivalem a um periódico na mesma categoria. Além do mais, um livro reeditado recebe apenas a metade da nota. A maior parte dos entrevistados questiona o sistema adotado no *Qualis* em relação aos livros porque, segundo eles, os livros são muito mais acessíveis aos alunos que os artigos. Além disso, ambas as produções exigem árduo trabalho de pesquisa. Sendo assim, como pode um livro com 20 edições ter menor valor que um artigo de 10 páginas? É claro que tanto revistas especializadas quanto livros são fundamentais para a socialização de conhecimento de alunos e professores, mas é necessário que se reflita sobre essa situação. Todavia, é importante ressaltar que, apesar da importância da publicação, seja em livros seja em revistas bem conceituados, os docentes da pós-graduação precisam também saber orientar, ministrar boas aulas e fazer pesquisa com relevância e qualidade científica e social. Entretanto, o estudo apontou que a Capes tem deixado claro que o mais importante é a publicação. Sobre as prioridades da avaliação, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 1: O que é mais priorizado (tem maior peso) na avaliação da Capes?

O que é mais priorizado (tem maior peso) na avaliação da Capes? Por favor, enumere em ordem crescente, de 1 a 7, de acordo com a prioridade estabelecida pela Capes para a área de educação:	Importância	Percentual
Publicações	1	100,0
Pesquisa	2	45,0
Orientações	3	45,0
Docência em sala de aula	4	40,0
Participação/Coordenação de eventos	5	50,0
Formação continuada docente	6	65,0
Imersão social/Extensão	7	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Pela tabela acima, é possível verificar que os docentes são unânimes ao apontar que as publicações têm o maior peso na avaliação da Capes. Todos confirmam que a inserção social, ou seja, as atividades de extensão e imersão social dos programas, é o item com menor significado nos critérios de avaliação. Isso é um fator preocupante, pois é necessário também que docentes e discentes promovam uma intervenção na sociedade, levando suas pesquisas para a prática. Ou será que a finalidade da pesquisa deve se limitar apenas à publicação de resultados em uma revista bem conceituada no *Qualis*, ainda que apenas um grupo elitizado venha a ter acesso? É preciso repensar essa questão!

O estudo evidencia que, diante do modelo de avaliação em vigor, a qualidade da educação ofertada pelos programas de pós-graduação é medida pela quantidade do que produzem. São critérios que se baseiam mais no “quanto produzir” do que no “como produzir”. Esses critérios denotam valores voltados para a competitividade e para uma “educação para o mercado” (Catani; Oliveira; Dourado, 2001, p. 11). Desconfiguram a identidade da universidade, quando passam a não se preocupar com o impacto social dessa pesquisa.

Trabalho docente: submissão e controle com vistas à avaliação trienal

As dificuldades enfrentadas pelos docentes em função da política de avaliação da pós-graduação em educação perpassam pelas exigências de produtividade acadêmica e atingem sua autonomia por meio de um excessivo controle imposto pela Capes e gestado pelos programas. Para cumprir as metas estabelecidas por este órgão, cada programa adota suas estratégias para fazer valerem os critérios da avaliação e para elevar sua nota. Tal nota tem um peso numérico, que segue uma escala de 1 a 7 (Brasil, 2004). As notas 1 e 2 são insatisfatórias; 3 é considerada satisfatória; 4 é destinada a programas com bom desempenho (os dois programas investigados têm nota 4); 5 destina-se aos programas com alto índice de desempenho; e as notas 6 e 7 são exclusivas das instituições de padrão internacional.

Diante desse cenário, não seria exagero dizer que os docentes deixam de ser vistos como cidadãos e passam a ser tratados como instrumentos ou máquinas que precisam trabalhar para trazer os resultados almejados dentro do triênio. Ademais, alguns entrevistados ressaltaram que o sistema de avaliação da Capes é muito fechado e que apenas um pequeno grupo participa – em sua maioria, professores das instituições públicas ou que migraram para instituições privadas após aposentadoria em instituições públicas. Outro desafio a ser enfrentado!

A falta de divulgação e de clareza adotados na avaliação foram apontados pelos docentes como um agravante. No caso do Programa da IES Pública, apesar de fazer referência ao Decanato de Pesquisa e Pós-graduação, os docentes apontaram que as regras são vagas e que prevalecem os critérios da própria Capes. No Programa da IES Privada, os professores também reclamaram da falta de mais informações e de debates internos e externos sobre os critérios adotados nas avaliações. Ressaltam que a gestão procura seguir fielmente os critérios da Capes e, de acordo com informações obtidas no site da instituição privada e no seu regulamento interno, é por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) que são fixadas as normatizações referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão. Ligado ao Consepe, há a Câmara de Pós-Graduação, que, além de analisar as propostas de criação de novos programas, também julga questões relacionadas ao credenciamento, descredenciamento e credenciamento de professores. O que fica evidente é que a atuação da pós-graduação fica amarrada à regulação da Capes, o que de certa forma parece estar inibindo a adequação dos programas à sua própria realidade.

Eu acho que aqui, durante um certo tempo, havia uma resistência muito grande em termos de atender a esses indicadores e críticas fortes também. Só que são indicadores e todo um sistema já consolidado e que o programa tem que fazer parte. Então, o que existe hoje é mais uma aceitação [...] eles são indicadores e têm um sentido, mas também apresentam os seus limites, né! A ideia é que, não desprezando, não eliminando esses indicadores, o que é que eventualmente pode-se melhorar, mas a pressão é muito forte em termos de adequação. (Docente 1, IES pública)

O estabelecimento de uma nova forma de controle pelo Estado, o *accountability*, mostra que a regulação é um elemento balizador da atuação dos gestores de cada programa (Akkari, 2011; Sousa, 2011), o que reforça a ideia de critérios standardizados na política de avaliação. Ficou evidente, por exemplo, a ausência de indicadores de avaliação relacionados com as especificidades das instituições investigadas. O que se espera é que os docentes sigam rigorosamente as exigências da Capes. Para tanto, cada instituição adota sua própria estratégia para monitorar as atividades de seus professores, conforme verificamos abaixo:

A nossa comissão interna de avaliação é formada pelos professores mais experientes do programa, mais produtivos do programa, juntamente com o coordenador, e essa comissão interna de avaliação estabelece critérios de credenciamento e descredenciamento. E os professores continuam ou não no programa se atenderem a esses critérios. (Docente 1, IES privada)

Vale destacar que a preocupação do monitoramento realizado pelos programas não necessariamente é com o intuito de saber o que e como o docente produz, mas o quanto ele produz e onde publica. E, é claro, aqueles que não conseguem atingir as metas estabelecidas pela política de avaliação acabam sendo descredenciados, o que se acentua na IES privada. Há um grande rigor também no processo de credenciamento, carregado pelo quantitativismo, especialmente no que se refere à formação e ao número de produção intelectual.

Como se vê, a atuação nos programas frente à avaliação é limitada, pois, como é colocado por Spagnolo e Souza (2004), a avaliação que se tem hoje é essencialmente externa, e as comissões de área seguem os mesmos princípios na hora de avaliar, ou seja, realizam na verdade uma comparação entre as áreas, de acordo com os critérios preestabelecidos. Ademais, mesmo que sejam instituições com realidades diferentes, o critério de maior peso é o mesmo, ou seja, produção intelectual e publicação em restritos espaços de divulgação – onde apenas um pequeno grupo consegue ingressar. Pouca atenção é dada aos quesitos relacionados com a docência ou a inserção social. Sobre esse aspecto, Horta (2006) destaca em sua pesquisa que os coordenadores dos programas criticam este caráter homogêneo da avaliação, que não leva em consideração as diferenças entre cada área e o local onde estão inseridas.

Um grande número de coordenadores, das mais diferentes áreas, critica o caráter homogeneizador do modelo e enfatiza a necessidade de se levar em conta, na avaliação, a especificidade de cada grande área, de cada área, de cada programa e das diferentes regiões do país. (Horta, 2006, p. 23)

Além do rigor no monitoramento exercido pelos programas e a necessidade de indicadores mais qualitativos e heterogêneos, os docentes questionaram a existência de uma cultura equivocada da autoavaliação, que não reflete um instrumento importante para o professor analisar sua atuação de maneira crítica. Reforçam ainda que isso denota um mecanismo muito mais de *feedback* para responder aos critérios de avaliação da Capes do que, verdadeiramente, realizar uma autoavaliação, como mostram as falas a seguir:

Bom, atualmente eu acho que não. Eu acho que, agora, o que está sendo construído e montado, eu acho que vai levar a essa autoavaliação. Tanto em nível de professor quanto do programa [...] Agora, os referenciais são sempre esses da Capes, mas acredito que vai levar a uma reflexão sobre o próprio programa, né?! Sobre a própria missão, os objetivos, o que se pretende [...] mas agora eu não diria que a gente tem um processo próprio de autoavaliação dentro do programa. (Docente 1, IES pública)

Não, não existe a autoavaliação. Não há necessidade disso, porque os critérios são muito objetivos e claros. Isso não implica em nada, né?! Evidentemente há, às vezes, problemas de alunos que não se adaptam tão bem com certos professores, mais aí são divergências de personalidade, que a gente não tem muito o que fazer. (Docente 1, IES privada)

Os relatos acima nos permitem inferir que a existência de uma avaliação meritocrática, exercida pela gestão, denota uma tendência do “controle estrito pelo controle”, como suficiente para fazer uma análise mais acurada dos trabalhos, atividades e pesquisas desenvolvidas pelos programas, o que acomete em um grande equívoco. Há uma preocupação com o conhecimento puramente científico, que, para Santos (2010), é um marco muito forte da globalização hegemônica e dessa política. Outros aspectos deveriam fazer parte dos critérios da Capes, como o conhecimento adquirido por meio da interação do professor com seus alunos e das vivências cotidianas dentro e fora da sala de aula. Mas os dados revelaram que essas questões recebem cada vez menos importância no atual modelo de avaliação.

Para Michels (2006), isso faz com que os professores sejam o grande alvo dessa política, pois é transferida a eles a responsabilidade pela educação. Precisam encarar ainda o desafio de atuar também como gestores, dando conta das exigências capitalistas que lhes são impostas. Isso evidencia um sistema de avaliação punitivo, uma vez que, caso algum critério da avaliação não seja atendido, o programa tem sua nota rebaixada, mas essa responsabilidade pesa inevitavelmente sobre o professor-pesquisador. É fundamental resgatar o papel da universidade e da pós-graduação *stricto sensu*, para que estas não sejam apenas pontes entre as exigências neoliberais e a descentralização do Estado.

O estigma das condições de trabalho *versus* a responsabilidade social na pós-graduação

Apesar da atribuição conferida à universidade da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, foi o delineamento da pós-graduação na década de 1970 que deu vida a esse tripé, e, a partir daí, as universidades, especialmente as públicas, federais e estaduais, assumiram um novo compromisso com a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento social do País, tendo em vista o ideal de modernização, tão sonhado pelo então regime militar (Weber, 2012). Consequentemente, o professor passou a ser visto como estratégico, rumo a essa transformação que se estabelece na relação ensino-aprendizagem, e, é claro, na pesquisa e na prática social. Contudo, a importância social do trabalho docente,

especialmente na pós-graduação em educação, tem sido distorcida com o discurso de atender às oportunidades “legítimas” de desenvolvimento econômico, que, na verdade, favorecem apenas um pequeno grupo de privilegiados. (Akkari, 2011)

No tocante aos docentes investigados, os dados evidenciam que eles reconhecem que as pesquisas que desenvolvem contribuem para a sociedade onde estão inseridos e, que, além disso, acabam exercendo sua cidadania por meio do trabalho que realizam. Entretanto, verificou-se que o engajamento social colocado pelos docentes não está necessariamente relacionado à ideia de extensão, de levar a teoria da pesquisa para a prática, para a melhoria de alguma questão social. É uma contribuição mais limitada, que foi ressaltada por poucos. Infelizmente, vários fatores podem contribuir para esse afastamento social do docente, como, por exemplo, a própria falta de incentivo por parte da instituição e a própria política de avaliação, o que o faz se envolver mais em atividades que são mais exigidas pelo sistema de avaliação da Capes, conforme retrata a fala a seguir:

[...] a gente participa e ajuda, vai colocando tijolinhos na construção de uma casa [...] para melhorar a qualidade da educação, que é uma coisa profundamente discutível e que não deve ser confundida com escore de aprendizagem. Agora é perfeitamente possível a um professor viver de punho de renda dentro de uma universidade, sendo aclamado como luminar da sua área, movendo-se somente na academia, sendo louvado, aprovadíssimo [...] no entanto, não fazer nada pelo País. (Docente 4, IES privada)

Destacando a expressão da fala acima, o professor não pode viver de “punho de renda”, ou seja, ficar restrito ao seu escritório, apenas escrevendo e publicando, o que muitas vezes acontece por medo e repressão (Braga, 2012), mas deve buscar contribuir para o enfrentamento das questões sociais. Para isso, práticas que contribuam para o fortalecimento da cidadania no Brasil devem ser valorizadas também pelas instituições e, é claro, pela política norteadora da pós-graduação. Mas, segundo a maioria dos docentes investigados, o grande problema é que o verdadeiro objetivo dessa política e, conseqüentemente, da área de educação não é a inserção social, como aponta o depoimento abaixo:

[...] Mas o forte da atividade acadêmica não é a atuação social direta, não é. Isso é consequência. O forte aqui é a pesquisa... Então a nossa contribuição maior é nesse sentido. A parte de extensão daqui, por exemplo, não é uma parte mais forte. E não poderia ser porque não temos tempo para tudo. Nosso mundo de atividade acadêmica já é um mundo muito preenchido [...] (Docente 1, IES privada)

A situação relatada é preocupante, pois demonstra uma dificuldade entre os professores em realizar atividades que realmente promovam transformação na sociedade. Os dados apontam que esse fato se agrava no contexto da IES privada, onde as pressões gestadas pelo sistema de avaliação são ainda maiores e os docentes trabalham em um número reduzido e sem estabilidade no emprego. Todavia, devem seguir a regulação da mesma maneira, tendo em vista o caráter homogeneizador da avaliação. (Horta, 2006)

Além das divergências no próprio sistema de avaliação, a relação entre o professor e o desenvolvimento social distancia-se cada vez mais por força das próprias condições de trabalho, cada vez mais subjugadas, que foram questionadas em ambos os programas, conforme destacam os relatos abaixo:

Eu acho que, geralmente, nas federais são difíceis! Não tem as melhores condições, toda uma legislação que dificulta, uma burocracia, eu acredito que tem [...] mas poderiam ser bem melhores e, principalmente na pós-graduação, no sentido de uma diferenciação maior [...] em termos de infraestrutura, então, eventualmente, ter um prédio para a pós-graduação. Então tem ideias, mas de difícil concepção dentro do orçamento público, e num contexto burocrático muito forte, então é uma coisa que ainda tem que avançar, embora as condições básicas sejam dadas, né? [...] (Docente 1, IES pública)

A estrutura que a gente tem é que é muito simples, é muito precária, a gente dispõe de pouca coisa, para de fato trabalhar de forma consistente, contando que muitos preferem ficar em casa e têm uma estrutura até melhor do que aqui, porque se têm muito poucos recursos de trabalho. (Docente 2, IES privada)

Como se vê, o Estado é contraditório em suas ações, pois, ao mesmo tempo em que adota uma política tão rígida, como é o caso do “Sistema de Avaliação da Pós-Graduação”, por outro lado não se preocupa em ofertar as devidas condições de trabalho para que os professores possam atender as expectativas dessa política. Na IES privada, a situação não é diferente, uma vez que os professores também reclamaram da falta de recursos apropriados para o desempenho do trabalho. Ao professor cabe o dever de dar sua aula, pesquisar, publicar, realizar suas tarefas enquanto docente. Mas, para que ele consiga desempenhar sua função com a qualidade que lhe é devida, é fundamental que suas condições de trabalho sejam favoráveis.

Em relação à remuneração, a contradição é ainda maior, pois, tanto na IES pública quanto na IES privada, a maioria dos docentes está insatisfeita com o seu salário. Inclusive muitos professores, especialmente da IES privada, acabam procurando outra atividade para complementar sua renda.

[...] eu acho muito [...] muito baixo, entendeu? [...] quando as universidades particulares entraram num movimento de expansão dos programas de pós-graduação, quer dizer tinha uma necessidade de [...] captar profissionais qualificados [...] como havia esse interesse forte, porque tinha que consolidar, porque esses cursos iam ser submetidos a avaliação [...] esses salários eram diferenciados, né! Mas, com o passar dos anos, houve uma enorme deterioração desses salários, então, hoje, um professor ganha muito mal, mesmo estando na pós-graduação [...] (Docente 6, IES privada)

A qualidade da pós-graduação em educação precisa estar alicerçada à valorização profissional dos docentes e não pode ser simplesmente aferida por números expressos em produção científica. Contudo, não constam nos indicadores de avaliação aspectos voltados para esse fim, como remuneração justa e adequada ao volume de trabalho (Brasil, 2004; 2010). Percebe-se que a desvalorização docente, que já dominava a educação básica, está chegando com força também na pós-graduação. O estudo constatou um grande descompasso na carreira docente, uma vez que o plano de carreira para os professores da pós-graduação, em ambas as instituições, é muito precário e necessita de ajustes urgentes. Na verdade, a maior parte dos professores nem soube se posicionar muito claramente sobre essa questão, o que mostra que eles também não estão muito engajados ou organizados politicamente para mudar a situação, especialmente no caso da IES privada, onde os professores praticamente não se envolvem com seus sindicatos ou associações representativas da classe, por medo de retaliação.

Na tentativa de buscar melhorias na carreira, os docentes das universidades federais de todo o País entraram em greve no ano de 2012, por um período de 124 dias. A falta de remuneração adequada e a fragmentação da carreira foram alvos das discussões (Andes-SN, 2012). A Medida Provisória nº 568, de 11 de maio de 2012, foi convertida na Lei nº 12.702, de 07 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), como forma de reestruturar a carreira docente do magistério federal, mas ainda ficou carregada de incongruências, como hierarquização da carreira e vencimento básico inicial insatisfatório, com reajustes salariais previstos apenas para 1º de janeiro de 2014.

Muito inferior aos das outras carreiras [...] os nossos vencimentos, de uma forma geral, eles estão muito aquém, não é segredo para ninguém que professor sempre ganhou mal nesse país, cada vez que passa, apesar dos governos [...] a gente vem ganhando cada vez menos, então, o que a gente pede é uma certa equiparação, pelo menos uma aproximação de salários, mais próximo do judiciário [...] (Docente 5, IES pública)

A educação superior virou um produto, ou melhor, uma *commodity*. Ao invés de investir na formação do professor, obriga-o a trabalhar cada vez mais, para

dar mais retorno financeiro à instituição, sem, entretanto, primar pelas condições básicas e legais de trabalho. Em 2013, as universidades federais enfrentaram outro desafio relacionado à sua autonomia, no que se refere ao ingresso na carreira de magistério superior. Diante das discussões sobre a titulação mínima exigida nos processos de seleção para o corpo docente, recentemente o governo lançou a Lei nº 12.863, de 2013 (Brasil, 2013), que altera a Lei nº 12.702, de 2012 (Brasil, 2012), estruturando os cargos em cinco classes, com diferentes denominações, e exigindo a titulação de Doutor para preenchimento de vagas nos concursos públicos, salvo nos casos em que a área de conhecimento ou a localidade seja carente de professores com essa titulação. A luta pela reestruturação da carreira não acabou, pois as inconsistências do Estado, frente a essas questões, ainda estão latentes e precisam ser mais bem discutidas.

Na IES privada, as dificuldades enfrentadas pelos docentes em relação à estruturação da carreira não são diferentes. O documento que trata do plano de carreira desta instituição não apresenta critérios claros para os docentes da pós-graduação. Ademais, os professores que entraram depois do ano de 2008 sequer estão contemplados neste plano, conforme mostra o depoimento a seguir:

Nós temos aqui um grupo que está incorporado no plano de carreira, porém, a instituição, ela nunca apostou fortemente num plano de carreira [...] como havia um pré-requisito do MEC para que a instituição tivesse um plano de carreira, a gente praticamente dispôs um plano de carreira para caber todo mundo. E hoje em dia, tem professores do programa que não estão nesse plano de carreira, que entraram posteriormente, mas todos os professores que à época estavam, foram incorporados de uma forma ou outra no plano de carreira. (Docente 2, IES privada)

Os dados evidenciaram que os docentes da IES privada se ressentem de uma carreira estruturada que valorize seu trabalho. Diferentemente da IES pública, estes docentes não têm segurança no emprego e encontram maiores dificuldades de se manifestarem coletivamente, uma vez que a associação sindical não é vista com bons olhos pela gestão. As situações expostas aqui são fruto de uma política de avaliação, voltada para a lógica produtivista, que exige do professor maior flexibilização e intensificação de sua carga de trabalho. A remuneração docente acaba sendo vinculada ao seu rendimento, ou melhor, aos resultados que ele consegue alcançar, o que, muitas vezes, gera uma grande competição entre os pares (Guimarães; Chaves, 2010). Em se tratando da pós-graduação *stricto sensu*, é preocupante o fato de tanto o Estado quanto as IES se eximirem da responsabilidade de valorizar o professor e de dar-lhe as devidas condições de trabalho.

Conclusão

A pós-graduação *stricto sensu* vivencia um momento de consolidação e expansão dos seus cursos, com vistas à internacionalização dos programas. A área de educação tem contribuído para isso, tendo em vista o grande número de programas que realizam importantes pesquisas para o País. Contudo, a influência neoliberal nas políticas educacionais provocou profundas mudanças nesse nível da educação, cuja ênfase maior é dada à avaliação quantitativista. Essa nova dinâmica supervaloriza a produção acadêmica do docente e intensifica demasiadamente sua carga de trabalho, o que compromete tanto sua cidadania como sua possibilidade de contribuir de modo mais efetivo para a construção de um mundo com maior equidade social e ética. Além disso, o docente sofre muitas pressões, sem entretanto, contar com o apoio institucional adequado para responder às demandas que lhe são impostas constantemente.

Os dados evidenciam que a forma como os gestores dos programas investigados repassam os critérios da atual política de avaliação da Capes para os docentes fere princípios da gestão democrática e da própria autonomia universitária, o que limita ou negligencia aspectos importantes, tais como as especificidades de cada instituição, a autoavaliação e a participação política dos professores.

Constatou-se que a responsabilidade pelo cumprimento dos critérios da avaliação é transferida muito mais ao professor do que ao programa ou à sua instituição. Todavia, verificou-se que a valorização deste profissional não acompanha a intensa demanda de produtividade que lhe é exigida. As condições de trabalho, especialmente no que se refere à remuneração e a um plano de carreira adequado, estão desvinculadas da importância do docente da pós-graduação em educação para o desenvolvimento humano e social de uma nação.

Diante dessas evidências, destacamos que a análise de uma política educacional não pode se limitar à interpretação de resultados numéricos, mas, ao contrário, deve ser analisada por vários contextos, como propõe Ball; Mainardes (2011), ou seja, pelo contexto da influência, que corresponde aos primeiros discursos políticos manifestados pelo interesse dos indivíduos ou grupos sobre determinada questão; pelo contexto da produção do texto, que é representado pelos textos legais que foram articulados e reivindicados; e, por fim, o contexto da prática, em que, de fato, a política irá produzir efeitos e consequências para determinado grupo, podendo inclusive ser recriada.

Por se tratar de um estudo de caso, reconhecemos a limitação da pesquisa e ressaltamos que os dados aqui discutidos não podem ser generalizados. Entretanto, foi possível ter uma amostra das dificuldades enfrentadas pelos docentes da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, provocadas principalmente

pela cobrança por resultados que não vem acompanhada pelo apoio institucional apropriado. O estudo aponta para a necessidade premente de uma mudança nos critérios de avaliação da Capes, de modo a contemplar com maior ênfase os aspectos qualitativos na avaliação, especialmente em relação ao trabalho docente e à dimensão prática e social da pesquisa.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 22, p. 35-46, jan/fev/mar/abr.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, Isabela Cristina Marins. *A política de Avaliação da pós-graduação: contradições diante da aprendizagem e cidadania docente*. 2012. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2012. Pesquisa financiada pela Capes.

BRAGA, Isabela Cristina Marins; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. A política de avaliação da pós-graduação diante da aprendizagem e cidadania docente. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste, 2012, Corumbá-MS. *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, formação e inovação*. Corumbá-MS: UFMS, 2012, p. 1-12, ISSN: 2177-4927.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antigos>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área 2009*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf> Acesso em: 21 fev. 2012.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de Avaliação 2007-2009 Trienal 2010*. Disponível em: <<http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/03/EDUCA%C3%87%C3%830-REL-AVAL.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2012.

_____. *Lei nº 12.702, de 07 de agosto de 2012*. Brasília, 07 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/>

L12702.htm> Acesso em: 30 de out. 2012.

_____. *Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013*. Brasília, 24 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em: 22 jan.2014.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. *Campinas [on line]*, v. 06, n. 04, p. 07-15, 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v06n04/v06n04a02.pdf>> Acesso em: 20 set. 2012.

EUSSE, Shirmênia Kaline da Silva Nunes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. In: CASTRO, Alda Maria Duarte; FRANÇA, Magna. *Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira*. Brasília: Liber Livro, 2012. Cap. IV, p. 295-316. FERRARO, Alceu Ravello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. Escola Superior de Tecnologia, São Leopoldo – RS. *Revista Brasileira de Educação*. n.30, p. 47-69, set/out/nov/dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a05n30.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

GUIMARÃES, André Rodrigues; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Trabalho docente universitário e privatização do conhecimento público: considerações preliminares. In: *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. 2011. UFSC, Florianópolis-SC/Brasil, 2011, p. 1-16. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t003.pdf> Acesso em: 23 maio 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10134/9375>> Acesso em: 17 set. 2012

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>> Acesso em: 24 out. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. [Coleção para um novo senso comum, v. 4].

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 1, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189118251004.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2011

SHULTZ, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.) *Política e Governança Educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania*. Brasília: Universa: Líber Livro, 2012. Cap. I, p. 27-40.

SOUSA, José Vieira de. Educação Superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Org.) *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. Cap 3, p. 193-240.

SINDICATO DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. (a). Docentes voltarão às ruas pela carreira. *Informativo Especial Setor das Ifes*, Brasília, mar. 2012. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-981618833.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2012.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes? *RBPG*. v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/08_34_o_que_mudar_na_avaliacao_capes.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2012.

WEBER, Silke. A pós-graduação e a melhoria da Educação Básica: retomando um antigo debate. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). *Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012. Cap. 4, p. 267-282.

Recebido em março de 2014

Aprovado em abril de 2014

Isabela Cristina Marins Braga é mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e professora do Instituto de Ensino Superior Cenecista. E-mail: isabelaunai@gmail.com

Ranilce Guimarães-Iosif é doutora em educação e tem pós-doutorado junto ao Departamento de Estudos de Política Educacional da University of Alberta, Canadá. É adjunct assistant da Faculdade de Educação da University of Alberta e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: ranilce@ucb.br
