

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA CAPES:
INGERÊNCIAS E IMPACTOS NOS PPGES**

BIANCHETTI, Lucídio - PPGE UFSC

lucidiob@uol.com.br

Resumo: A partir de uma pesquisa com coordenadores de PPGEs e com orientadores e de referências de autores, trazemos aqui alguns depoimentos e reflexões a respeito das metamorfoses pelas quais veio passando a pós-graduação (PG) em educação nos anos mais recentes, particularmente no que diz respeito à passagem do predomínio da formação de professores para a de pesquisadores, inflexão ocorrida em meados da década de 90. Como decorrência de um rígido processo de acompanhamento e avaliação, assegurado pela vinculação estreita e direta entre esta e o fomento, a CAPES passa a ter ingerência direta na vida dos Programas de PG, interferindo na sua dinâmica funcional e nos seus resultados. Diminuição no tempo da formação dos pós-graduandos; mudanças no processo de orientação; novas estratégias de seleção de candidatos; exigências quanto à quantidade de produção/publicações; participação em eventos entre outros aspectos, acabam evidenciando uma organização e funcionamento dos programas a partir de fortes componentes indutores por parte da CAPES, com pontos positivos e outros que muito deixam a desejar ao nos referirmos a um processo educacional. Convergem os nossos entrevistados, bem como os teóricos, no sentido de que a maior perda situa-se na formação, uma vez que esta demanda tempo.

Palavras chave: Avaliação e fomento; pós-graduação; produção intelectual; formação

Abstract: POLITICS OF CAPES' AVALIATION AND PROCESSION: ADMINISTRATIONS AND IMPACTS IN PPGES. The textual production of the writing process itself has, much more frequently, been transformed into the main problem of texts and the object of research and reflection. The compulsory facing with text writing, particularly dissertations and thesis, by masters and doctorate students has been the focus of a deeper understanding about what this process is, why one writes, the paths each one chooses to construct one's writings and whether there are aspects that may be taught and standardized regarding production and exposure through writing. The reflection and manifestations have brought a deeper and broader view of a question which, until a short time ago, seemed to refer only to a small number of people who supposedly had aptitudes which distinguished them from the rest of the population. These people have been mystified and, through their manifestations or lack of them, about the "how", the "why" and the "what" they were writing about, ended up in contributing to the mystification in which they were involved as well as their writings. This intervention seeks to identify and explain means and processes which may foster a challenging interlocution to the writing process. The aim is to apprehend writing and the construction of authorship as a mediated process which requires time and persistency.

Key words: Authorship. Writing and interlocution process. Autonomy.

1 A PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO

A partir de meados da década de 1990, instaura-se uma mudança paradigmática na forma de organização, funcionamento e, principalmente, de acompanhamento e avaliação dos Programas de Pós-graduação (PPGEs) por parte da CAPES. Destaca-se a passagem do paradigma da formação de professores para o da formação de pesquisadores (Kuenzer & Moraes, 2005). Contudo, mais do que em qualquer outro aspecto, uma das mudanças mais visíveis e de maior impacto - uma vez que houve uma desproporção entre o número de programas reconhecidos e o percentual de recursos investidos - revelou-se na forma de acompanhamento e de avaliação por parte desta Instituição governamental.

Ao acoplar a avaliação ao fomento, a CAPES passa a deter um poder que extrapola aquilo que deveria resultar de um processo de acompanhamento e de avaliação. De processos avaliativos pode-se esperar retornos que apontem aspectos qualitativos, pontos fortes a destacar e indicação de questões a serem superadas. No entanto, a partir do momento em que se coloca o fomento na dependência dos resultados da avaliação, passam a ser inseridas outras variáveis de impacto e resultados diversos, como é o caso do poder, do controle e, principalmente, a recompensa ou a punição quando determinados resultados são alcançados ou deixam a desejar. Paralelamente a isto, Coordenadores de Programas, professores e pós-graduandos são forçados a se preocupar com índices, com *ranks* e, principalmente, a lidar com situações que evidenciam rivalidades, disputas ao invés de processos de construção coletivos, solidários.

Tendo como base empírica uma pesquisa - para a qual contamos com subsídios do CNPq – realizada com 65 coordenadores de PPGEs e professores orientadores de Programas avaliados com nota a partir de 5, por meio deste trabalho apresentaremos o processo e alguns resultados ou repercussões da avaliação e do acompanhamento da CAPES e as repercussões na vida dos envolvidos nos PPGEs.

2 REAÇÕES E ADAPTAÇÕES AO MODELO: INGERÊNCIAS E REPERCUSSÕES

As estratégias de acompanhamento e de avaliação desencadeadas pela CAPES, em especial pelo processo ser desenvolvido pelos pares, com a aceitação e as reações contrárias que vêm registrando (Horta & Moraes, 2005); a drástica redução dos prazos para a conclusão do mestrado (dois anos) e do doutorado (quatro anos), embora tenha sido inserida uma certa

flexibilização em período recente; a vinculação da avaliação ao fomento; a exigência de produção, a ponto de provocar uma verdadeira “corrida pelo Lattes” (Silva, 2005) e tantas outras medidas implementadas pela CAPES, acabaram por trazer impactos ainda não suficientemente pesquisados na vida do corpo docente e dos pós-graduandos dos PPGEs.

Estas diretrizes tiveram um efeito de desacomodação perturbador, gerando reações adversas, resistências e mobilizações (ANPEd, 1999), como iremos observar a partir de depoimentos obtidos na pesquisa. É preciso, entretanto registrar que, progressivamente, os programas e seus respectivos pesquisadores foram se acomodando às novas diretrizes, e a política indutiva da CAPES acabou por impor-se, de modo que hoje os questionamentos estão arrefecendo, como se estivéssemos chegado a algum ‘consenso’ ou a um “período de ciência normal” (Kuhn, 1982). Evidentemente a crítica continua existindo, principalmente na relativização dos números que são apresentados como indicadores do sucesso do Sistema e, em especial, na necessidade de avançar nas estratégias de “qualificação da quantidade”, conforme expressão de um dos nossos entrevistados.

A análise das entrevistas revelou que essas mudanças se deram em instâncias diferentes, naturalmente imersas em um contexto de economia globalizada (Ianni, 1992) que, em última análise, está por trás dos efeitos que vivenciamos e podemos perceber nas práticas da comunidade científica da área. Analisaremos aqui três pontos em que essas mudanças aparecem, à luz de algumas passagens que consideramos significativas. Esses três pontos são: 1) as metas da CAPES, que mudaram desde que foi criada em 1951; 2) o público demandante por este tipo de formação que mudou ao longo das quatro décadas que a PG brasileira completou no ano de 2005; 3) os requisitos para ingresso nos programas, exigidos dos candidatos também mudaram, estes mais especialmente na última década.

A atual Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde seu surgimento em 1951, mudou sua perspectiva, passando de “Campanha” (voltada para a formação de docentes para o ensino superior) à “Coordenação”, objetivando a formação de pesquisadores (Mendonça, 2003). É quando a CAPES se torna “Fundação” em 1992 (e cabe-lhe gerenciar e distribuir recursos) que se centra definitivamente na pesquisa, fortalecendo a avaliação e a meritocracia. A primeira das mudanças promovidas pela CAPES se relaciona a uma meta relativamente atingida, que é a de titulação dos professores do ensino superior. O perfil dos candidatos que acorriam na época da ‘CAPES-campanha’ era de docentes com considerável experiência e bagagem de leituras, vida acadêmica intensa e que, em geral, tiveram a oportunidade de desenvolver seus mestrados com liberação integral, podendo dedicar seu tempo às diversas atividades promovidas pelos programas, com muitas

disciplinas, longas discussões, freqüentes seminários. Atendida essa demanda de formação de quadros para o ensino superior, o público que buscará mestrados terá outras características, como veremos na seqüência, o que terminará por levar os programas a modificar suas exigências no ingresso dos candidatos.

Em meados de 1990 passa a predominar a nova sistemática, com a mudança do padrão de avaliação, já nitidamente pautado pela lógica de mercado, competitiva, em torno de números que garantem recursos. Considerável número de sujeitos da pesquisa, reforçados por teóricos (Chauí, 2003), afirma que o aspecto mais prejudicado nesta mudança tem sido a formação. Os novos mestres/doutores estão aprendendo e sendo bem sucedidos no que se refere a produzir artigos em pouco tempo, sabem como se inserir em eventos, aprendem como 'recheiar' seus currículos, mas a sua capacidade teórica é pouco trabalhada e deixa a desejar. O fragmento abaixo retrata esta situação, sem deixar, no entanto de chamar a atenção para um aspecto muito importante e pouco lembrado quando das críticas à nova lógica de avaliação. Conforme palavras de uma das nossas entrevistadas,

a avaliação, de certa maneira impôs aos programas, uma rotina mais dura, ligada à idéia de produtividade, em tempo rápido - o que eu acho que prejudica a formação na área da Educação, na área das Ciências Humanas, com certeza prejudica a formação (...). Mas ela veio compensar excessos no sentido oposto, a partir do momento em que se percebeu que havia mestrados levando (...) oito, dez anos para fazer o mestrado (...) Constatar isso nos programas foi importante porque representava um desperdício de esforço, um desperdício de tempo e a ocupação de uma vaga com orientador por uma pessoa durante muito tempo prejudicando outras, impedindo em certos casos abertura de vagas. Isso também representava um custo para o erário público quando se trata de universidade pública, não é?

Vemos aqui uma inversão ocorrida nos últimos anos: no passado, o contingente de candidatos que procurava mestrados e doutorados era restrito, bem como os orientadores eram escassos, alguns assumindo um grande número de orientandos que era acompanhado em pouquíssimos encontros durante um longo período de tempo.

Diferentemente, nos dias atuais o orientador precisa acompanhar de perto e por meio de várias modalidades - presencial, virtual, individual, coletiva e outras - e com múltiplos tipos de intervenção, um número especificado de orientandos (em torno de seis orientados por orientador) em um tempo curto e regulado externamente. As práticas atuais de orientação evidenciam aumento na quantidade de encontros e diminuição no período de orientação. Além disso, o escasso tempo disponível dos orientadores e orientandos precisa ser investido, simultaneamente, em uma série de atividades destinadas a responder à burocracia dos controles de pesquisa que, por sinal, aumentou consideravelmente, como veremos abaixo.

Embora ainda não se tenha informações suficientes para afirmar que tempos mais longos são garantia de qualidade e que tempos mais escassos signifiquem o rebaixamento da qualidade de teses e dissertações, como alguns defendem, evidencia-se que os impactos dessas reestruturações acarretaram sérias implicações nas atividades de pesquisa e orientação. Warde (2006, p. 254) ao analisar o momento atual da pós-graduação registra

o mal-estar de ver as atividades de orientação convertidas em gerenciamento dos procedimentos práticos e de aplicação técnica, de ver o tempo escoando-se com disputas por recursos financeiros e com o preenchimento de formulários que permitam atestar não competências, mas habilidades de controle e administração.

Francisco de Oliveira, na conferência de abertura da 24ª ANPEd (2001, p. 128) ironiza o cotidiano do pesquisador, fornecendo seu próprio exemplo, e o quanto as políticas atuais obrigam a atitudes quase antiéticas, para garantir a continuidade das pesquisas:

Este é um tema que deveria preocupar muito a todos nós, que militamos nas ciências do homem, nas ciências sociais, na educação, porque estas áreas são as mais atingidas pela massificação da indústria cultural. Nossas investigações passam a ser medidas pelo metro da produtividade, e isso já está em todos os critérios de julgamento das pesquisas. Ao nos submetermos às várias agências para recebimento de recursos, temos que responder a questões sobre a produtividade de nossas pesquisas. É o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria. Há pouca diferença, ainda, entre elas. Tratemos de preservar essa diferença, porque elas estão sumindo rapidamente na forma até dos questionários que são inteiramente padronizados. A mim, que acorro muitas vezes aos guichês dessas instituições, me perguntam: qual é o público-alvo da sua pesquisa? Se eu responder sinceramente, me serão cortados os recursos. Se responder que não tenho um público-alvo; que o público não é um alvo; que o público é o meu outro, com quem dialogo, através da minha posição de intelectual, certamente eles terão razão para cortar-me os recursos. Mas não estou ainda suficientemente louco para ver cortados os recursos para pesquisa.

Como podemos constatar, não são apenas os alunos que se vêm espremidos em fôrmulas e prazos que restringem suas possibilidades. Também os pesquisadores enfrentam estes limites hoje. As posições seguem dois caminhos distintos quando se trata de considerar o impacto das políticas contemporâneas para a PG, sentido em um primeiro momento na concretude do encurtamento de prazos. Relendo as entrevistas fica, como cômputo geral, a clareza de que houve perdas e ganhos resultantes das “políticas de produtividade” em vigor na atualidade, mas os sujeitos se dividem entre entusiastas e saudosistas. As desvantagens habitam o cerne das vantagens e vice-versa, numa complexa trama de fatores que precisa ser analisada criteriosamente, para trazer clareza sobre o momento que estamos vivendo hoje,

com quatro décadas de história de PG, nas quais mudanças acentuadas e rápidas foram levadas a efeito. Não é possível resumir as considerações em uma única tendência e a complexidade da situação obriga a idas e vindas sucessivas.

As mudanças ocorridas recentemente integram um contexto histórico importante de ser analisado, no sentido de contextualizar os testemunhos de nossos entrevistados. A meta do aumento da produtividade científica nacional está associada à perspectiva desenvolvimentista, mercadológica (Silva Junior, 2005), desejo acalentado, mais intensamente, nas últimas décadas, no sentido de conquistar a soberania e a autonomia política e econômica da nação. Esta visão continua presente nos dias de hoje, no próprio discurso, ações e investimentos do atual governo, repercutindo intensamente no meio acadêmico.

Nos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, desde o primeiro, que entrou em vigor em 1975, até o atual, recém-formulado, abrangendo o período de 2005 a 2010, a concepção de que a pesquisa é mola do desenvolvimento nacional está fortemente presente. Essa idéia é confirmada por Kuenzer e Moraes (2005, p. 10) quando afirmam que “de fato, em seus mais de quarenta anos, a pós-graduação brasileira expandiu-se e afirmou-se alcançando padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional. Pode-se afirmar que ela vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país”.

Embora o III PNPG (1986-1989) já assinalasse a necessidade de substituir o modelo de pós-graduação centrado na preparação de docentes para o ensino superior pela centralidade da pesquisa, essa mudança vai ocorrer apenas em meados dos anos de 1990. Pode-se verificar nas entrevistas que essa mudança divide os entrevistados entre aqueles que vivenciaram o primeiro modelo, de “preparação de docentes para o ensino superior”, com ênfase na formação e aprofundamento teórico e com escassa atenção para a produção científica, e o segundo modelo, de produtividade com ênfase em pesquisas pontuais voltadas a trabalhos de campo, pesquisas envolvendo grupos de pesquisadores e necessariamente resultando em publicações. Os prazos mais reduzidos de duração dos cursos tornaram incompatível trabalhar ambas as vertentes simultaneamente, obrigando a dispensar o tempo para estudos aprofundados e a aprender a recortar objetos de pesquisa exequíveis em curtíssimos prazos. Neste sentido, afirma uma entrevistada:

Penso que a grande perda com a introdução dos dois anos de prazo para a defesa, os vinte e quatro meses, não foi a da qualidade da dissertação, mas a da formação. Nós perdemos o tempo que tínhamos para um maior número de disciplinas de formação. Isso é que eu acho que mais faz falta. Os mestrandos tinham mais tempo para cursar disciplinas, para conhecer mais coisas, para ter mais acesso ao convívio da pós, ter uma convivência com o ambiente da pós-graduação mais intenso. (...) Então eu acho que essa é a maior perda, sabe.

Outro entrevistado corrobora a idéia da diminuição do adensamento teórico dos trabalhos finais, porém considera que as perdas vêm sendo compensadas por outros aspectos. Percebe que “as dissertações de hoje são teoricamente muito frágeis (...). Mesmo assim, eu acho que tem saído trabalhos interessantes apesar dos limites”. É claro que se antes era possível pensar no mestrado como um ponto de chegada, agora “a dissertação é o primeiro passo. Estamos sempre orientando que ele faça o doutorado na mesma linha, na mesma área, com o aprofundamento da área”.

Visando manter a qualidade das dissertações, mesmo com perdas no aprofundamento teórico, a orientação sofreu também mudanças significativas, uma vez que o orientador passou a ter mais responsabilidade com relação ao produto gerado pelos seus orientandos. Ele precisa ficar hoje vigilante, pois o prazo é padrão para todos e não permite a liberdade de outrora, época em que as dissertações podiam se desenvolver ao longo de anos sem pressões, chegando até a onze anos, como alguns testemunharam por meio dos seus depoimentos. Ao relatar a sua experiência na condição de pós-graduandos – orientandos, portanto - muitos dos entrevistados que hoje atuam como orientadores contam ter tido pouquíssimos encontros com seu orientador, às vezes três ou quatro ao longo de cinco anos. O contraste é evidente, pois atualmente pratica-se, na maioria dos casos, um monitoramento muito próximo dos orientandos por parte do orientador, inovando-se em termos de modalidades de orientação individual, coletiva, presencial, a distância (Chassot, 2006).

Porém, apesar da responsabilidade ter aumentado, uma entrevistada considera que o orientador atualmente não assume sozinho, pois foram postos em marcha, nos PPGEs, uma série de dispositivos que facilitam a orientação. São oferecidos cursos pontuais voltados à elaboração da dissertação e da tese; os programas estão mais organizados; as linhas de pesquisa estão mais estruturadas; grupos de pesquisa, reunindo vários orientadores e seus orientandos, são mais comuns; são feitas discussões centradas nas produções em desenvolvimento antes de levar os trabalhos para apresentação em congressos. Enfim são estimuladas e desenvolvidas atividades nas quais a função orientadora vai sendo experimentada pelos orientandos durante a sua própria formação, sempre centrada nas produções de orientandos e orientadores. Mas, embora com estas vantagens, com a redução do prazo para conclusão da pós-graduação, com certeza há perdas no amadurecimento intelectual. Nesta direção, afirma uma das nossas entrevistadas, que “para se ter boas sínteses é preciso de um tempo de elucubrações e processamentos. Isto é, formação. Acho que estamos passando informação nos mestrados, mas nós não estamos fazendo formação de fato!”

Na mesma direção afirma outra entrevistada:

Penso que a compressão dos prazos, imposta de cima para baixo, para a apresentação final do trabalho de dissertação de mestrado ou tese de doutorado, especialmente no campo das ciências humanas, foi/é uma medida muito prejudicial, encurtando sobremaneira o tempo necessário ao adensamento intelectual do estudante-pesquisador.

Para compensar essa falta de tempo para o adensamento intelectual acima mencionado, uma das alternativas que foi sendo adotada foi tornar os critérios de admissão mais exigentes, de certa forma elitizando, de uma outra maneira, esse nível de formação. Ao escutar os orientadores a este respeito, tem-se a impressão de que o processo de selecionar candidatos com algum tipo de experiência prévia em pesquisa ganha uma dimensão que parece estar sendo implementada uma espécie de ‘seleção natural’, um neodarwinismo, sem que se tenha muita consciência do que está sendo levado a efeito. Assim, os novos pós-graduandos que entram nos Programas

com poucas exceções são alunos com formação em pesquisa. O que acontece, então? Estes alunos entram no mestrado, se matriculam nas disciplinas chamadas “Seminário de Dissertação” de suas respectivas linhas de pesquisa, o anteprojeto já vem pronto, pois foi feito nas atividades de pesquisa da graduação. Os mestrandos passam um ano na “linha de montagem” burilando o anteprojeto, chegam ao fim do primeiro ano da pós com o projeto pronto; dali a pouquinho qualificam e sobra um ano mais ou menos para a defesa. Este processo resultou em que os dois anos não tenham implicado na desqualificação dos conteúdos das dissertações. Porque nós elevamos o patamar de exigência na entrada. Assim, ninguém mais entra no mestrado na estaca zero. Isso acabou.

Se de um lado, adotar esse tipo de prática tem se mostrado eficaz, de outro ela pode ser criticada justamente por introduzir um novo tipo de elitização, como refere a entrevistada a seguir:

Mas, voltando às tendências da pós-graduação que pude observar desde que estou aqui (...). Percebe-se que ela ficou mais seletiva, mais excludente, muito mais sofisticada em termos de linhas de pesquisa, em termos de produção dos seus docentes. Como área, temos hoje um nível de produção acadêmica de alta qualidade. (...) O nosso Programa tem hoje produção respeitável, embora ainda mal distribuída no conjunto do corpo docente, tem inserção na área.

Uma reflexão muito interessante foi trazida por uma orientadora. Ela considera necessário e fundamental exigir tempos diferenciados para dois tipos de perfil de alunos de pós-graduação *stricto sensu*: aqueles que trabalham e aqueles que obtém bolsas de estudo. Ao apontar para esta, que ela considera uma solução ou saída para escapar do sistema padronizador e excludente, reforça que

o tempo de dissertação de mestrado ou de tese de doutorado de um aluno bolsista deveria ser um, para o não bolsista, para o aluno-trabalhador deveria ser outro. Então se deveria impor um tempo ao bolsista, porque ele deve ter dedicação ao pós, e, porque a bolsa custa dinheiro para o povo, está certo? Agora, aluno que não tem bolsa e é aluno trabalhador, que tem que trabalhar para se sustentar, ele deveria ter o direito de poder fazer o mestrado em sei lá, em quatro anos, por que não? Não é? Por que não? Quer dizer, mais uma vez os trabalhadores neste caso, eles estão sendo penalizados, não é? Porque ou ele se auto-exclui, porque eles não vão conseguir fazer em dois anos, ou eles são excluídos porque não têm um desempenho em tempo suficiente.

Assim, não levar em conta estas diferenças acaba por trazer conseqüências profissionais/pessoais para os pós-graduandos, contribuindo para reforçar uma tendência de adaptação à lógica competitiva em vigor no mundo empresarial, sendo que a universidade acaba por reforçar um problema que deveria ajudar a superar.

Décadas atrás, a universidade se situava como um espaço à parte para práticas intelectuais, como um contexto afastado dos interesses de mercado. Hoje, constata uma entrevistada, parece que os egressos da pós-graduação, particularmente os doutores, já voltam dos seus cursos impregnados desta nova lógica. Assim, o retorno

dos professores com doutorado e, em grande medida, crescentemente mergulhados nesta cultura de que você precisa porque precisa apresentar no final do ano “x” artigos, “x” isso, “x” aquilo, “x” aquilo outro, essa coisa penosa e desastrosa da produtividade, esse novo clima acadêmico, tirou dos professores o tempo necessário para discussões coletivas. Participar delas, hoje, é como se nós, os professores, estivéssemos perdendo tempo (...). Bem, estou aqui, mas isso não vai dar em nada, eu poderia agora estar avançando na escrita de meu artigo lá na minha sala etc. Enfim, há um acento muito forte nessa tal de produtividade, e considero tal condição lamentável, deletéria. Esta condição acaba por priorizar, fortemente, a carreira individual do professor, de tal modo que ele passa a se ver, no mais das vezes, como atrasado, como devedor. Eu devo produzir mais... devo produzir mais... Isso acaba por estimular inclusive práticas arrivistas entre nós, ou seja, a presença de professores cuja preocupação central é engordar, custe o que custar, o seu próprio *curriculum vitae*.

Concomitantemente a este clima individualista que vem se instalando de forma insidiosa, segundo os entrevistados, é preciso induzir artificialmente aspectos que anteriormente aconteciam de maneira espontânea, como a chamada “ambiência de pesquisa”, expressão bastante utilizada no meio educacional da PG em nossos dias. Esta ambiência, muito materializada em decorrência da possibilidade de os alunos estarem mais tempo na universidade foi se perdendo dado o escasso tempo de permanência dos mestrandos e pesquisadores no espaço acadêmico, em função dos compromissos profissionais, da falta de bolsas e da dinâmica veloz da vida atual, que já não permite iniciativas como as de outrora,

para as quais as pessoas estavam mais disponíveis. Uma entrevistada lembra, inclusive, das iniciativas dos alunos que, no passado, dinamizavam o espaço institucional e foram desaparecendo. É o caso de

vários exemplos de fecundas iniciativas acadêmicas discentes (...). As reuniões promovidas por eles eram constantes e mobilizadoras. Não vejo mais isso ocorrer presentemente! O que eu vejo, hoje, são os alunos, todos, bastante solitários e muito atarefados.

Como afirmam Kuenzer e Moraes (2005, p. 8), pode-se reconhecer neste paradigma, centrado na produtividade, por um lado o caráter positivo, centralizando a pós-graduação na pesquisa e ressaltando o seu caráter de cientificidade. De outro lado, porém, temos uma exacerbação da dimensão quantitativa, que seguindo os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado. Além disso, conforme as autoras, “as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual *versão requentada* de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo” (p. 8). Dessa forma, esse novo modelo que induz à produtividade pode, e vem comprometendo a qualidade da escrita e da autoria dos pesquisadores, especialmente dos pesquisadores em formação.

Outra decorrência da implementação dessa mentalidade pode ser observada nos eventos promovidos. Neste setor, nos últimos anos temos uma verdadeira “passarela de trabalhos”, como afirma um dos entrevistados, uma passagem fugaz, com 10 minutos de apresentação e sem tempo para debate, cujo intuito de trabalho intelectual fica descaracterizado, valendo apenas para obter o certificado (quem escreveu e enviou trabalho, mas não “bateu ponto” nesses 10 minutos não recebe o certificado).

O que se pesquisou, o que se escreve, o que se debate não é reconhecido em seu valor, mas sim o fazer-se presente. A constatação é a de que, com essa dinâmica, reduz-se o desejável efeito da socialização, da troca, da qualificação, quando os trabalhos se sucedem, se atropelam em mesas cujo único público são meia dúzia de colegas que também apresentam naquela mesma sessão, e muitas vezes só permanecem nessa sala esperando sua vez para não constranger os colegas. A finalidade dos colóquios está, nessa lógica, comprometida.

Outro aspecto a assinalar é o fato de que a organização das mesas em congressos é tarefa difícil de ser estruturada para promover intercâmbios interessantes, e requer critérios que envolvem os princípios da investigação científica. Porém, muitas vezes, a organização segue parâmetros burocráticos (distribuição de pessoas em salas e horários) cujo resultado é

um apresentador se surpreender de encontrar, a mil km de distância de sua IES, os vizinhos de sala da sua própria universidade. Nesses casos, o que justifica tanto investimento, inclusive financeiro?

Estes questionamentos são apenas alguns dentre tantos outros que são levantados pelos entrevistados, para evidenciar que a era de produtivismo que ora vivemos na PG requer uma reflexão e um redirecionamento para ganhar estofamento e qualidade, e que as críticas apontadas precisam ganhar maior visibilidade.

Esta cultura que vem se instalando no sistema de pós-graduação nacional rasura, em muitos momentos, a ética, como bem sugere a manifestação de Kuenzer e Moraes (2005). Ao valorizar a quantidade, muitas estratégias que podem ser designadas como trapaceiras vão sendo praticadas pelos próprios investigadores. Estas estratégias se concretizam nas modalidades de práticas de escrita e autoria, passando pelas diversas nuances da noção de co-autoria, por exemplo. Tal prática pode ir desde a autêntica parceria intelectual até a fraudulenta inclusão de nomes na página de rosto de artigos, que tiveram uma participação ínfima ou forjada.

Embora reconhecendo-se que as produções coletivas entre orientadores e orientandos, a chamada co-autoria, “veio para ficar”, como uma resposta a pressões, à necessidade de produções, a aceitação desta prática, no entanto, é fator de polêmica, entre os entrevistados. A tradição da multiautoria é antiga nas áreas ditas duras ou na área das biológicas onde o trabalho experimental exige grandes equipes e divisão de tarefas muito pontuais. Porém, nas áreas humanas essa prática vem sendo induzida e ganhou adoção (mais do que aceitação) em função da sua praticidade, no sentido de aumentar o número de artigos publicados por cada pesquisador. Em uma espécie de acordo de cavalheiros, práticas do tipo “eu incluo teu nome, e tu incluis o meu”, “eu te cito, tu me citas, nós nos citamos” vêm sendo adotadas, muitas vezes de maneira inescrupulosa. Diversos depoimentos denunciam esse tipo de prática e comparam o adensamento das produções de décadas anteriores, com o que denominam “ligeireza” ou “aligeiramento” da produção atual.

A co-autoria, que pode se constituir em uma prática rica e criativa, muitas vezes não passa de uma espécie de carimbo, aplicado sobre o trabalho de outrem, no caso de alguns orientadores que consideram praxe assinar seus nomes junto aos orientandos em todos os trabalhos por eles apresentados enquanto estão sob a sua tutela. Nem sempre a assinatura corresponde a um trabalho compartilhado, com discussões e elaborações de ambos os autores.

Por outro lado, concepções como a de Saviani (2006), de que as dissertações deveriam ser monografias de base, que mapeassem realidades ou fizessem estados da arte de determinadas questões, resultando em trabalhos úteis para se pensar adiante, isto é, que

pesquisadores mais maduros poderiam aproveitar para realizar reflexões mais ousadas, poderia constituir uma forma de co-autoria bastante produtiva, pois cumulativa e relevante, porém trabalhada em outras dimensões. Tal prática, entretanto, não se disseminou como poderia nem provocou os efeitos de que é promissora.

Um dos resultados surpreendentes nesta pesquisa é que, na experiência dos orientadores, os mestrandos ingressam com muitas inibições de escrita, com raras exceções, mas no final se verifica que aprendem ou melhoram muito nesta área. Consideram alguns orientadores que cursar o mestrado pode não gerar conhecimentos propriamente novos, mas a maioria constata que garante aprimoramento na escrita dos pós-graduandos. Esta consciência vem à tona justamente a partir do encurtamento de prazos estabelecido pela CAPES, pois é nesse momento que os orientadores têm que assumir uma responsabilidade maior junto aos orientandos, dado que os fracassos dos primeiros recaem sobre os segundos, e sobre os seus programas, transformando-se em prejuízos para o coletivo. Como dizia um dos nossos entrevistados: “Terminou a época em que a desistência ou a não aprovação de um aluno era um problema exclusivo dele. Agora o que acontece com o pós-graduando, de bom ou desfavorável, repercute no coletivo”.

3 CONCLUÍDO

No espaço de que dispomos, foi possível apenas pontuar alguns aspectos das mudanças profundas que estão em processo na pós-graduação brasileira. Outros tantos estão a demandar mais pesquisas. De nossa parte, ainda contamos com um rico material, em forma de depoimentos, que gradativamente socializaremos ao coletivo dos envolvidos com a PG.

Por fim, podemos afirmar, a partir da leitura e dos dados das pesquisas, que muita coisa mudou: as metas do Sistema mudaram, o público candidato mudou, e os requisitos necessários para ingressar em Mestrados em Educação também mudaram. Estes arranjos e rearranjos foram motivados em grande parte por fatores em cascata, associados às políticas internacionais de mercado, forças poderosas que levam em consideração, de maneira secundária as necessidades econômicas, culturais e educacionais propriamente ditas das regiões em termos mundiais. No Brasil, por sua vez, reproduzem-se relações de fora para dentro e de cima para baixo, entre as regiões brasileiras e entre os estados. Conseqüências da uma lógica mercadológica, com repercussões que terminam penetrando na vida cotidiana dos

cidadãos, e dos quais o meio acadêmico da pesquisa passa a ser uma espécie de caixa de ressonância.

REFERÊNCIAS

ANPEd. **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo, setembro de 1999.

CHASSOT, Áttico I. Orientação virtual: uma nova realidade. In: BIANCHETTI, Lucídio ; MACHADO, Ana M. Neto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 05 – 15, set/out/nov/dez. de 2003.

CURY, Carlos R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 07 -22, set/out/nov/dez. de 2005.

HORTA, José S. B. ; MORAES, Maria C. M. O sistema CAPES de avaliação da Pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 95 -2116, set/out/nov/dez. de 2005.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educar em Revista**. Curitiba, UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.

MORAES, Maria Célia M. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 17, n. 31, p. 51-68, jul./dez. 1999.

_____. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio ; MACHADO, Ana M. Neto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. Intelectuais, conhecimento e espaço público. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 18, p. 125-32, set, out, nov, dez, de 2001.

PAIVA, Vanilda. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, Programa de PG História e Filosofia da Educação, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Educação. **Do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio ; MACHADO, Ana M. Neto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

SILVA, Antonio Ozaí. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Waldir J. et al (Orgs.). *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA Jr., João dos R. A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, Elisa M. ; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento. Aproximações**. São Paulo e Santa Cruz do Sul: Cortez e EdUNISC, 2005.

WARDE, Mirian J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio ; MACHADO, Ana M. Neto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.