

Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas¹

Post-graduation in Education: evaluation and perspectives

Osmar Fávero²

Resumo

A partir do amplo estudo *Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-1991*, realizado pela ANPEd em 1992 e publicado em 1993, historia brevemente a expansão dos mestrados e doutorados na área de educação e os indicadores de produção de teses e dissertações; indica o movimento de reestruturação dos cursos em programas com a criação dos doutorados, tendo por base linhas de pesquisa; e aponta os desequilíbrios entre as regiões, nos períodos 1982-1991 e 1992-2006. Apresenta as iniciativas da ANPEd, em diferentes momentos, por meio de comissões especiais formadas geralmente por coordenadores de programas, para analisar e propor alternativas à sistemática de avaliação da CAPES. Afirma que as propostas elaboradas, mesmo tendo sido importantes e oportunas, pouco ultrapassam os limites da própria ANPEd, servindo basicamente para o entendimento da sistemática e a preparação das comissões de avaliação da área. Em consequência, valoriza o papel dessas comissões, assim como dos comitês de assessoramento do CNPq, que travam uma luta direta nos processos de avaliação e de concessão de bolsas e auxílios.

Palavras-chave: Pós-graduação em educação. Avaliação e perspectivas.

Abstract

Based on a broad study entitled *Evaluation and perspectives in the field of education 1982-1991*, carried out by the ANPEd in 1992 and published in 1993, the text relates the expansion of master's courses and doctoral programmes in the field of education and the indicators of production of theses and dissertations. It makes reference to the movement for the restructuring of courses into programmes with the creation of doctorates, taking as their foundation lines of research and points out the imbalances between the regions in the periods 1982-1991 and 1992-2006. The text presents the ANPEd's initiatives in different moments, through special commissions formed generally by coordinators of programmes, to analyse and propose alternatives to the CAPES' model of evaluation. It states that the proposals which were elaborated, despite being important and opportune, went little beyond the limits of the ANPEd itself, serving basically to understand the model and the preparation of commissions for evaluation of the field. As a result, it valorises the role of those commissions, as well as the assessment committees of the CNPq which waged a direct battle in the processes of evaluation and in the concession of scholarships and grants.

Keywords: Post-graduation in education. Evaluation and perspectives.

-
- 1 Exposição feita na abertura do seminário da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, comemorativo dos 20 anos da Pós-Graduação em Educação. Foi mantido o tom oral da exposição, assim como algumas reiteraões, para enfatizar alguns dos pontos abordados.
 - 2 Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Atualmente é professor titular da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, política educacional, educação de jovens e adultos e educação popular. Endereço profissional: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus do Gragoatá, bloco D sala 512, São Domingos 24210-200 - Niterói, RJ – Brasil. telefone: (21) 26292636 fax: (21) 26292695. E-mail: ofavero@vm.uff.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 37	p.311-327	maio/ago. 2009
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

Apresentação

Assumo o título do seminário como mote para minha fala: *avaliação e perspectivas da pós-graduação em educação*. Para iniciar, recordo que, nos anos de 1970-1990, o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico promovia, a cada quatro anos, a realização, em todas as áreas, de estudos designados “avaliação & perspectivas”. Na área de educação, Aparecida Joly Gouveia foi responsável pelo primeiro deles, publicado em 1971, inaugurando os *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas. A mesma pesquisadora complementou esse primeiro estudo, publicando um segundo artigo nos *Cadernos de Pesquisa* n. 19, em dez. 1976. Por sua vez, Divonzir Gusso realizou o terceiro, publicado pelo CNPq em 1978 e coube à Bernardete Gatti fazer o quarto, em 1982, também disponível apenas como publicação do CNPq.

Após uma interrupção, em parte provocada pela crise durante o Governo Collor de Mello, a ANPEd, em convênio com o CNPq, realizou em 1992 amplo estudo, designado *Avaliação e perspectivas na área de educação*, cobrindo o período 1982-1991. A própria ANPEd publicou seus resultados em 1993, numa edição limitada,³ contendo uma apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury, que o coordenou, e 11 dos 14 relatórios previstos. Posteriormente foram terminados outros dois relatórios, que não foram publicados.

Fui responsável pelo primeiro estudo, “A trajetória da pós-graduação no âmbito institucional”. Nele, fiz cuidadoso levantamento da criação dos cursos de mestrado e doutorado e sua produção, em termos de dissertações e teses, ano a ano, desde 1973 até 1992. E analisei, em particular, o movimento de crítica e superação das áreas de concentração, que estava ocorrendo desde o início dos anos de 1980. Todos os mestrados em educação haviam sido inicialmente estruturados em áreas de concentração, com bastante rigidez, embora no Parecer CNE n. 977/65, que normatizou a pós-graduação brasileira, estivesse prevista flexibilidade.⁴ Pode-se atribuir este fato por certa fragilidade da área e, sobretudo, pelo extremo autoritarismo político do período. Nesse tempo, os mestrados em sua maioria eram professores do ensino superior; era bastante grande o número de créditos a serem obtidos; o mestrado durava vários e às vezes muitos anos. Eram poucos os doutorados; dizia-se que o mestrado era um “doutorado-menor”

3 Disponível em <http://www.anped.org.br/documentos>.

4 Ver Carlos Roberto Jamil Cury, “Quadragesésimo ano do Parecer CFE n. 977/65”, na Revista *Brasileira de Educação*, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005, especial sobre os 40 Anos da Pós-Graduação em Educação.

e as dissertações “quase-teses”. Como ponto positivo, em alguns cursos havia uma forte preparação para o magistério superior; como negativo, a quase inexistência da prática de pesquisa, pois em geral ela subordinava-se ao ensino.

Desenvolvi mais este estudo e apresentei-o como tese no concurso para professor titular da Faculdade de Educação da UFF, em 1994. Nessa ampliação, apresentei como conclusões algumas “apostas” para uma nova estruturação da pós-graduação, propondo que fosse feita fundamentalmente tendo como base a pesquisa. Vou retomar alguns tópicos dessa tese, assumindo-os como pontos de partida para uma análise da pós-graduação em educação nos dias atuais, apresentando sua evolução, os problemas mais agudos e os impasses.

Breve comparação de dados e ocorrências importantes de 1992 a 2008

	1992*	2008**	Observações
Cursos***	36 mestrados 11 com doutorados	92 mestrados 43 com doutorados	2,5 vezes mais 4,0 vezes mais
Cobertura	0.0% no Norte 16.2% no Nordeste 48.6% no Sudeste 13.6% no Sul 21.6% no Centro-Oeste	3.2% no Norte 12.0% no Nordeste 36.0% no Sudeste 29.3% no Sul 19.5% no Centro-Oeste	Cobertura quase nacional, mas não uniforme; poucos programas no Norte. Expansão espontânea, especialmente no Sul (Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e no Centro Oeste (Minas Gerais).
Vinculação administrativa	70% univ.pública 24%particulares concessionais 6% particulares	58% univ. públicas 22%particulares concessionais 20% particulares	Aumento significativo de cursos nas universidades particulares e estaduais Expansão não planejada e concentrada em São Paulo (capital), Minas Gerais e Rio Grande do Sul e Santa Catarina (interior).
Dissertações	550	2.155 (em 2006)	4 vezes mais
Teses	97	491 (em 2006)	5 vezes mais

* Avaliação & Perspectivas na Área de Educação (1982-1991).

** Portal da CAPES, acesso em 10 out. 2008.

*** Após 1998 passaram a ser considerados programas.

No início dos anos de 1990, observavam-se dois movimentos simultâneos: após a grande expansão dos mestrados na década de 1970, considerava-se, por um lado, que a área estava em processo de consolidação; por outro, percebia-se novo surto de expansão, dentro do qual se dava especial atenção a novos mestrados em universidades públicas, particularmente no Norte e no Nordeste. No entanto, expressava-se o temor que as propostas desses novos cursos repetissem erros anteriores, em particular a composição do quadro docente com professores-doutores de outras áreas que não assumiam temas e problemas da educação em suas pesquisas.

As observações feitas no quadro acima indicam a expansão dos programas de pós-graduação em educação sem planejamento, particularmente os mestrados, e sua expressiva concentração no Centro-Sul. Em todo o período é praticamente ininterrupto o movimento de criação de novos mestrados, seguido da criação de novos doutorados. As iniciativas mais atuais têm ficado por conta de universidade privadas; apenas em Minas Gerais foi maior nas instituições federais, sobretudo no interior do estado. Em Santa Catarina várias universidades estaduais implantaram mestrados, também no interior. Por sua vez, é muito lenta a expansão no Nordeste; registra-se somente a criação de alguns mestrados em universidades estaduais.

Nesse movimento, observava-se ainda, sobretudo nos anos de 1980, a criação dos mestrados em Ensino de Ciências, saudados como reforço para a área, sobretudo por sua pretensa objetividade. No entanto, no início de 2000, a CAPES criou uma nova área para abrigar esses mestrados, com coordenação e avaliação específicas, assim como apoio financeiro destacado. Houve uma séria discussão nos programas pós-graduação em educação, advogando a fertilidade da convivência e do trabalho conjunto, mas poucos cursos em Ensino de Ciências permaneceram na área de Educação. Mais tarde surgiram também mestrados em Educação Ambiental, Educação Agrícola e outros, incorporados à área de Educação sem nenhuma discussão prévia. A discussão mais contundente, todavia, foi sobre o “mestrado profissional”, até hoje não aceito pela área, apesar de proposto por algumas universidades.

Quanto à consolidação dos programas, desde a segunda metade dos anos de 1980, como já referido, a área estava em intensa mobilização, criticando as *áreas de concentração* e buscando novas formas de estruturação dos mestrados em *núcleos temáticos*, *eixos* ou *campos*, tendencialmente tomando como base linhas de pesquisa desdobradas em projetos de pesquisa. Ou, vive-versa, tentando enquadrar os projetos de pesquisa em linhas de pesquisa que abrangessem temáticas melhor definidas e mais abrangentes.

Criticavam-se as *áreas de concentração* por traduzirem uma ênfase quase exclusiva no ensino, centrado em conteúdos a serem transmitidos. Os cursos eram estruturados em um currículo com um núcleo comum, composto por disciplinas obrigatórias, e um elenco constituído por disciplinas eletivas e outras consideradas

de “domínio conexo”. Em termos epistemológicos, argumentava-se que as áreas de concentração partiam de uma divisão apriorística do conhecimento, acarretando uma fragmentação arbitrária e imobilizadora do mesmo e não permitindo o equacionamento dos verdadeiros problemas da Educação.

Em contrapartida, entendia-se que os *núcleos* ou *eixos temáticos* partiam da ideia de problematização e do processo de construção do conhecimento, bem como de uma organização dinâmica do mesmo, com vistas a sua sistematização e comunicação. Procuravam superar a fragmentação das disciplinas, sem abdicar de uma necessária especialização, entendida como uma construção, a partir de uma totalidade concreta, em uma perspectiva interdisciplinar. Os núcleos deveriam ser flexíveis, viabilizando que um grupo de professores e seus orientandos neles concentrassem os esforços de pesquisa e sistematização do conhecimento produzido. Frente à proposta de trabalho de um núcleo ou eixo, cada pós-graduando deveria definir seu projeto de dissertação ou tese e realizá-lo como parte de um trabalho conjunto.

As palavras-chave desse processo eram:

A) *flexibilidade*, entendida como diminuição do número de disciplinas a serem cursadas, especialmente as obrigatórias e, no limite, supressão dessas últimas; oferta diversificada das disciplinas básicas; introdução das “atividades programadas”, dando maior liberdade aos pós-graduandos, especialmente aos doutorandos; exigência de projeto ou plano de trabalho como requisito para a admissão; orientação desde a matrícula inicial; seminários de produção da dissertação ou tese, em alguns programas realizados como orientação coletiva.

B) *integração ensino-pesquisa*, que partia de duas críticas reiteradas para superá-las. Institucionalmente, primeiro criavam-se os cursos, depois se procurava a pesquisa. Individualmente, os mestrandos faziam os cursos em dois momentos: primeiro cursavam as disciplinas, depois enfrentavam a dissertação, não raro com um perigoso intervalo entre esses dois momentos. Ao mesmo tempo, para superar a subordinação da pesquisa ao ensino, característica fundamental dos primeiros tempos (não se fazia pesquisa, ensinava-se pesquisa), defendia-se a organização de grupos de pesquisa, envolvendo inclusive professores e alunos da graduação.

C) *interdisciplinaridade*, supondo-se o aproveitamento da formação diversificada dos professores na discussão dos projetos de dissertação e tese apresentados pelos pós-graduandos nos seminários de orientação, e sua participação nos projetos coletivos de pesquisa, definidos ao nível dos programas. Insistia-se também no respeito às diferentes concepções teóricas e metodológicas.

Em 2008 encontramos todos os programas estruturados em *linhas de pesquisa*, embora em alguns poucos essas linhas estejam alocadas em núcleos ou campos. *O que teria determinado essa radical mudança e essa homogeneização?*

Sem nenhuma dúvida, a causa determinante desse fato, no período 1992-2008 que estou analisando, foi o novo modelo de avaliação da CAPES, implantado a partir de 1998. Muitos dos que estão na pós-graduação desde esse ano, se lembram das consequências desastrosas dessa avaliação, quando grande número de programas perdeu temporariamente o credenciamento. Nessa ocasião estava claro para muitos de nós que, para além da sua radical assunção pela Comissão de Avaliação da Área, esse modelo impunha à pós-graduação uma estrutura e um modo de funcionamento, privilegiando programas com corpo docente menor, maior concentração de atividades e consequente produção mais centrada nas temáticas escolhidas.

Progressivamente esse modelo foi-se aperfeiçoando, sempre na linha da avaliação dos produtos em detrimento da avaliação dos processos, estes considerados bastante significativos para a área de Ciências Humanas. Ao lado da intensificação da produção acadêmica, inclusive dos pós-graduandos, passou-se a pesar e a medir os vários produtos, pela *Qualis* periódicos, *Qualis* eventos, *Qualis* livros, provocando uma corrida para publicar e uma verdadeira inflação de coletâneas e multiplicação dos periódicos, agora também em linguagem virtual.

Com o aperfeiçoamento da sistemática de avaliação, passou a ocorrer também o privilégio dos doutorados, em termos de bolsas de estudo e apoio financeiro. Ocorreu ainda a redefinição do mestrado, que passou a ser entendido como preparação para o doutorado, com a redução do tempo de conclusão para dois anos. Embora esse tempo seja definido para bolsistas e não seja configurado como obrigatório, foi assumido sem maiores discussões pelas universidades e, em consequência, pelos programas. Embora as comissões de avaliação da área aceitem até 30 meses para o mestrado e 60 meses para o doutorado, os tempos mínimos não só passaram a ter peso significativo nas avaliações dos programas, mas também se constituíram em uma espada na cabeça dos pós-graduandos, bolsistas ou não.

Pode-se aceitar como ganhos relativos para a pós-graduação em educação a estruturação dos programas em *linhas de pesquisa* e a formação de grupos de pesquisa, em alguns casos com professores e alunos da graduação, principalmente quando esses últimos são bolsistas de iniciação científica. Em contrapartida, pode-se afirmar com segurança que a redução do tempo de conclusão do mestrado não só mudou as características das dissertações, enfraquecendo-as brutalmente, como tem comprometido a formação dos mestrandos.

O acesso de grande número de candidatos aos mestrados em educação, com graduação em várias áreas básicas, com pouco ou nenhum domínio de

temáticas fundamentais da Educação, a própria fragilidade teórica das faculdades de educação e o não efetivo funcionamento dos grupos de pesquisa, exige maior dedicação aos estudos e mais tempo para a conclusão de um curso que está sendo terminal para a maioria.

A fixação de quatro anos para a conclusão do doutorado, por sua vez, em princípio apenas para os bolsistas, talvez não acarrete problemas tão sérios quanto os dois anos para o mestrado, mas está demandando uma avaliação sistemática que considere, sobretudo, a qualidade das teses produzidas.

Na avaliação dos tempos de conclusão dos cursos de pós-graduação é preciso colocar em discussão a não adequação dos critérios de concessão de bolsas, pelo menos na área de educação. Não apenas é cada vez mais frequente existir pós-graduandos que trabalham e estudam, como também o valor das bolsas e sua transitoriedade não permitem sacrificar um vínculo empregatício, para recebê-la. Este fato é particularmente sério no caso dos professores ligados às redes de ensino, cujo salário é pequeno e com tempos parciais dedicados a várias escolas; normalmente não conseguem liberação para realizar o curso e não podem abrir mão dos contratos. Além do mais, para muitos projetos de pesquisa tomados como base para a produção de dissertações e teses é recomendável, quando não imprescindível, a manutenção do vínculo com o trabalho.

Papel da ANPEd nas avaliações da CAPES

Além da *Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-1991*, o estudo mais abrangente e mais profundo realizado pela ANPEd, em três outros momentos, como resultado de reuniões anuais da Associação e fruto de trabalhos do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, foram produzidos vários documentos de crítica e proposição de alternativas à sistemática de avaliação da CAPES.

Em 1990, durante a 9ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no Rio de Janeiro, os coordenadores presentes propuseram a recuperação do histórico da sistemática de avaliação da CAPES e suas repercussões na área de educação, e a constituição de uma comissão especial para estudar essa sistemática e elaborar proposta para sua melhoria. Os resultados da primeira tarefa foram publicados no *Boletim ANPEd* v. 8 n. 2, de abril-junho de 1986. Para a segunda, a comissão especial, composta por Ana Maria Saul (PUC-SP), Menga Ludke (PUC-Rio) e Nicanor Palhares de Sá (UFMT) trabalhou junto à CAPES, recolhendo os subsídios necessários, e apresentou uma proposta alternativa, discutida e aprovada na 10ª Reunião Anual, realizada em Salvador, no ano de 1986.

As principais críticas apresentadas referiam-se ao predomínio dos indicadores quantitativos, sem que se explicitasse a maneira pela qual haviam sido definidos os respectivos parâmetros, a partir dos quais todos os cursos eram julgados; à valorização dos produtos em detrimento dos processos; ao uso dos conceitos para a classificação dos cursos, partindo da suposição que os mesmos fossem qualitativamente hierarquizáveis e que os indicadores utilizados permitissem sua classificação hierárquica; à constituição de um padrão de universidade e pós-graduação; à “penalização dos penalizados”, criando um círculo vicioso: os programas melhores, que detêm os recursos, fazem tudo para não perdê-los; os que necessitam melhorar sua qualidade dependem de recursos que não conseguem obter, o que contribui para aumentar cada vez mais a distância entre os programas bem sucedidos e os demais.

Influenciada pelo trabalho pioneiro de Ana Maria Saul, que havia avaliado sob novos paradigmas o Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo da PUC-SP, do qual resultou uma nova estrutura desse programa, a alternativa proposta pela comissão especial concebia a avaliação como um processo: *crítico*, associado a uma vontade política de transformar a universidade; *democrático*, garantindo a participação dos agentes da pós-graduação na construção/reconstrução de sua própria história; e também *pedagógico*, enquanto oportunidade de formação dos que atuam nos cursos e fator de desenvolvimento e transformação dos programas.

A partir desses princípios e visando a contemplar simultaneamente as dimensões quantitativa e qualitativa, a sistemática deveria ser realizada em quatro fases: autoavaliação, avaliação interpares, avaliação interprogramas e avaliação feita pela comissão de consultores da área junto à CAPES. Essa proposta foi amadurecida após vários pareceres recebidos e discutida em uma sessão especial durante a 40ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (São Paulo, 1988), com aceitação entusiasta de alguns participantes de várias áreas de conhecimento. Embora se tenha decidido iniciar a experiência com um projeto piloto e mesmo contando com apoio da Diretoria de Avaliação da CAPES, na ocasião coordenada por Ricardo Rezende Martins, que assinou um termo de colaboração com a ANPEd, por delongas na concessão de bolsas e outros motivos o projeto não foi levado à frente.⁵ De toda forma, algumas sugestões feitas pela comissão especial foram parcialmente incorporadas pela própria CAPES na sistemática utilizada.

5 A proposta original foi publicada no *Boletim ANPEd* n. 9 n. 4, out./dez. 1987, e retomada no meu artigo “Reavaliando as avaliações da Capes” (FÁVERO, 1999).

Nos anos de 1990 explicitaram-se, cada vez com maior clareza, algumas tendências de mudanças no modelo de pós-graduação brasileira. As decisões tomadas pela CAPES e pelo CNPq para implantá-las sempre foram traduzidas em medidas autoritárias. Quanto à avaliação, a CAPES, no final dos anos de 1990, informatizou a sistemática então utilizada, nela introduzindo aperfeiçoamentos, passando a designá-la como “nova sistemática de avaliação” (CAPES, 1997) e implantando-a na avaliação do biênio 1996-1997. Na verdade, não se tratava de uma “nova sistemática”, na medida em que foram mantidos os mesmos princípios anteriores: valorização dos produtos, ênfase no quantitativo, tradução da avaliação em notas (que afinal pouco diferem dos conceitos anteriormente empregados). O mais importante, todavia, como já assinalei, dizia respeito ao modelo de pós-graduação que estava sendo imposto, privilegiando programas com corpo docente menor, maior concentração de atividades e consequente produção mais centrada nas temáticas escolhidas.

A comissão da área responsável pela avaliação em 1998, coordenada por Mirian Jorge Warde, aplicou com rigor os novos critérios, punindo muitos programas, especialmente do Norte e do Nordeste, com a perda do credenciamento. Após a crise provocada pelos resultados dessa avaliação, um grupo de trabalho formado por decisão da assembleia geral realizada na 21ª Reunião Anual da ANPEd, naquele mesmo ano, produziu um documento no qual discutiu a sistemática de avaliação implantada, criticou seus pontos fracos e propôs alternativas, na perspectiva da avaliação diagnóstica. Insistiu também na necessidade de retomar a discussão dos objetivos da pós-graduação e sobre a oportunidade de repensar a estrutura dos programas. Esse documento foi discutido com os coordenadores de programas, em várias oportunidades, e publicado em 1999; por motivos políticos, no entanto, sua divulgação não ultrapassou os limites da própria Associação.⁶

As críticas à sistemática de avaliação constantes do documento básico e as propostas para sua revisão foram expostas em dez pontos: 1. reforçava a necessidade de efetivamente assumir o caráter diagnóstico da avaliação, que significa simultaneamente apoiar os cursos bem classificados e orientar a recuperação dos que tenham obtido “nota baixa”; 2. considerava o modelo bastante homogeneizador, tendente a padronizar os programas, ponderava que não seria obrigatório todas as

6 O grupo foi formado por Bernardete A. Gatti, Vera Maria F. Candau, Osmar Fávero e Marli André, representando a Diretoria da ANPEd. A publicação resultante do trabalho desse grupo, *A avaliação da pós-graduação em debate* (ANPEd, 1999) contém dois artigos: “Reavaliando as avaliações da CAPES”, de Osmar Fávero, e “Mestrados e doutorados: questões de avaliação e políticas de ação” de Bernardete A. Gatti, e o relatório final “O modelo de avaliação da Capes em discussão: documento básico”, assinado por todo o grupo. O documento básico foi reproduzido na *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 137-144, jan.-abr. 2003.

áreas serem avaliadas com os mesmos critérios e recomendava que cursos novos fossem avaliados de modo diferente que os antigos; 3. defendia a flexibilização do modelo, de modo a ser respeitada a história e especificidade de cada programa; 4. criticava a “escala de notas”, único resultado da avaliação que vem a público, considerando-a imprecisa e propondo novos critérios de pontuação; 5. insistia na discussão da diferença entre o mestrado e o doutorado, defendendo o “mestrado acadêmico” e o lugar da especialização, contrapondo ao “mestrado profissional”; 6. valorizava a relação pós-graduação/graduação; 7. lembrava a importância das condições de infraestrutura dos programas para a produção da pesquisa; 8. questionava os indicadores de medição da produção científica; 9. sugeria critérios para configurar o nível internacional dos programas, com vista à concessão das notas 6 e 7; e 10. afirmava e defendia a especificidade da área da educação.

Durante a 24ª Reunião Anual da ANPED, em 2001, os resultados da avaliação do triênio 1998-2000 tinham acabado de ser divulgados e ensejaram um novo estudo sobre seu impacto na área. Para isso foi constituído um Grupo Gestor, coordenado pelo professor Antônio Joaquim Severino, da USP, com a tarefa de oferecer subsídios para o aprofundamento das discussões do modelo atual de avaliação e indicações para a proposição de um modelo alternativo. Esse grupo trabalhou durante alguns anos, discutindo periodicamente, nas reuniões de coordenadores de programas, os documentos por ele produzidos, o que viabilizou o melhor entendimento, por parte desses coordenadores, da sistemática utilizada pela CAPES.

O documento conclusivo produzido pelo Grupo Gestor⁷ e aprovado na reunião do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, na 28ª Reunião da ANPED (2005), inicia com uma apresentação, na qual afirma sua finalidade: “servir de base para a discussão do processo de avaliação da pós-graduação no Brasil, visando suscitar diretrizes e subsídios para a elaboração de um novo modelo avaliativo, apto a fazer avançar e aprimorar o modelo vigente” e informa que pretendia estender discussão a toda a comunidade científica envolvida com o processo de avaliação da pós-graduação nacional, em todos os setores e áreas de conhecimento, com vista à construção coletiva de um novo modelo de avaliação (GRUPO GESTOR, 2005, p. 3).

7 Composto por Alda Judith Mazzotti (Estácio de Sá, Antônio Joaquim Severino (USP), Clarilza Prado de Souza PUC/SP), Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE), Helia Sonia Raphael e José Eduardo Manzini (UNESP), Luis Aguilar (UNICAMP), Maria Eugênio Castanho (PUCCAMP), Marília Geraes Claret Duran (UNESP), Osmar de Souza e Stela Maria Meneghel (FURB), Paulo de Tarso Gomes (UNISAL), Rita Amélia (PUC/MG), Teresa Esteban do Valle (UFF) e Yoshie Ferrari Leite (UNESP).

Estrutura-se em cinco seções, que sintetizo a seguir, pela sua atualidade:

1) Em “A trajetória histórica da avaliação na pós-graduação”, retoma algumas análises anteriores e as atualiza com uma breve síntese do *IV Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010*, especialmente no que concerne à avaliação.

2) A seção “Do processo avaliativo: problemas e perspectivas” situa inicialmente a pós-graduação no contexto da sociedade brasileira, reforçando o lugar privilegiado da pesquisa, mas sem esquecer o necessário esforço de formação das competências pedagógicas dos pós-graduandos, por terem significativa atuação na docência universitária. A seguir, avança na discussão atual sobre o poder público e a gestão da pós-graduação, desdobrando-a em: o papel das comissões de avaliação, a necessidade do reconhecimento das especificidades das diversas áreas do conhecimento, o caráter da avaliação enquanto instrumento de política científica e educacional.

3) Em “Diretrizes para a avaliação da pós-graduação”, inicia considerando a natureza da avaliação em geral, insistindo no seu caráter diagnóstico e criticando o sistema de notas e ranqueamento, assim na necessidade de parâmetros e indicadores que assegurem a autonomia das diferentes áreas e dos diferentes programas; propõe que a avaliação seja realizada de quatro em quatro anos, de forma escalonada; sugere a escolha dos representantes para compor as comissões de avaliação por eleição; aborda ainda como deve ser considerado o padrão de excelência de um programa e sua inserção internacional, a análise da proposta formativa do programa e a qualificação do corpo docente, a produção docente e discente, medida por seu impacto no meio social, a revisão dos prazos de titulação, e finalmente os requisitos técnicos dos relatórios.

4) Os “Indicadores gerais para a avaliação, comuns a todas as áreas” apresentam as condições essenciais de infraestrutura física, técnico-pedagógica, financeira e de recursos humanos; a inserção no contexto sociopolítico e institucional, listando as atividades e eventos significativos; os processos e atuação e os indicadores da produção dos programas.

5) Na seção final, “Critérios e indicadores específicos para cada área em que situam os programas de pós-graduação”, apresentadas com base na classificação da própria CAPES, o documento apenas indica a intenção de ser completado, por meio de discussões mais amplas.

Embora tenha sido o documento mais longo e mais completo produzido no interior da ANPED, também ele não conseguiu, pelo menos até agora, ultrapassar os limites da própria Associação. Mas as discussões foram, no geral, importantes para o conjunto dos coordenadores dos programas da área e, em especial, para a comissão de avaliação que passou a trabalhar após sua elaboração. Não conseguiu também, pelo menos até o momento de sua aprovação, ampliar a discussão pretendida.

Que lições tirar dessas tentativas?

Considerando que as importantes e oportunas recomendações de uma comissão internacional de alto nível, convocada pela CAPES, em meados dos anos de 1990, para analisar os critérios e procedimentos utilizados e fazer recomendações para seu aperfeiçoamento, tanto no que diz respeito à política quanto ao processo de avaliação, não foram consideradas pela própria CAPES; considerando que a área de educação em seu conjunto, quer pelo Fórum de Coordenadores, quer pelos programas *de per se*, também não aproveitou adequadamente os resultados da ampla e profunda *Avaliação e perspectivas da área de educação 1982-1991*, principalmente o processo de autoavaliação dos programas por ela proposto; considerando ainda como não se conseguiu implantar nenhuma das sistemáticas de avaliação alternativas elaboradas, pode-se afirmar que foram poucos produtivos os esforços despendidos. No limite, valeram apenas como compreensão e crítica das sistemáticas efetivadas pela Capes e visualização de caminhos alternativos da área para ela própria, que não chegaram a se realizar.

Sem desvalorizar as tentativas feitas, em minha opinião, o papel fundamental cabe mesmo às Comissões de Avaliação da CAPES, assim como aos comitês assessores do CNPq. É no interior das próprias agências que a luta deve ser travada. Não mais que para o aperfeiçoamento das sistemáticas adotadas, queiramos ou não, mas é sempre importante travar essa luta.

Desta perspectiva, é necessário conhecer qual o papel desempenhado em passado recente pelos representantes da área de educação junto à CAPES. Alguns problemas do difícil relacionamento entre as áreas, no Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, foram analisados por José Silvério Baía Horta, na primeira parte do artigo “O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas”. E, na segunda parte do mesmo artigo, Maria Célia Marcondes de Moraes relata a interlocução das diferentes áreas de Ciências Humanas, para a avaliação relativa ao triênio 2001-2003, sobretudo no que diz respeito aos requisitos para obtenção dos conceitos 6 e 7 pelos programas (HORTA; MORAES, 2005).

Após minuciosa análise dos dados disponíveis no portal da CAPES, no artigo citado, Horta denuncia:

[...] o perverso círculo vicioso em que está entrando a pós-graduação brasileira: docentes dos professores dos programas com alto conceito, para garantir esses conceitos, dedicam mais tempo à produção científica. Mas formam menos alunos, demoram mais tempo para titulá-los e perdem mais alunos por

abandono ou desligamento. Programas com conceitos mais baixos buscam desesperadamente que seus alunos obtenham a titulação o mais rapidamente possível e, para conseguir isto, produzem e publicam menos e, em consequência, tornam-se menos competitivos no momento de buscar financiamento. (HORTA; MORAES, 2005, p. 101)

Em nota ao texto citado, Horta reforça esse seu argumento com uma transcrição de Moreira, Hortale e Hartz (2004, p. 32):

Um cientista, concentrando suas energias basicamente em escrever e publicar textos em revistas indexadas, de que espaço e tempo dispõe para refletir e aprimorar a transmissão do conhecimento pela interação com seus alunos? Que efeito, em longo prazo, tem para a vida universitária considerar o ensino como uma atividade secundária? Como garantir que novos e bons cientistas serão formados, se o núcleo da socialização científica pode estar sendo comprometido?

Na segunda parte do mesmo artigo, Maria Célia Moraes relata os esforços conjuntos das áreas pertencentes à grande área das Ciências Humanas para fazer frente às áreas das chamadas “ciências duras” e também da Medicina, especialmente no CTC. Após várias reuniões, a grande área de Ciências Humanas conseguiu definir com maior precisão os critérios para concessão dos conceitos 6 e 7 aos respectivos programas, considerando indicadores relativos à produção de circulação internacional; participação internacional; participação discente (alunos estrangeiros no programa, inserção acadêmica e profissional dos egressos, participação nas publicações; ao número de pesquisadores nível I com bolsas do CNPq, premiações nacionais e internacionais, encontros acadêmico-científicos de nível internacional; e impacto social relevante. Esses critérios em parte foram utilizados na avaliação dos últimos triênios, representando um ganho para as áreas de Ciências Humanas em geral.

Novos patamares para a discussão

Para uma discussão mais consequente do papel da avaliação da CAPES na pós-graduação brasileira precisamos entender qual o efetivo papel político da CAPES, enquanto agência governamental responsável pela coordenação da pós-graduação – com suas funções recentemente ampliadas para a formação de docentes e gestores da educação básica –, assim como o efetivo papel político do

CNPq, como agência governamental responsável pelo apoio à pesquisa. Essas duas agências usam instrumentos de controle e avaliação basicamente quantitativos. Que significa isto?

Tomando como base recente ensaio de Valdemar Sguissardi (2008), confirmando algumas afirmações feitas anteriormente e abrindo novas perspectivas de análise, anoto:

1º A CAPES, pela sistemática da avaliação, impõe um modelo de pós-graduação, garantido pelo modelo de regulação, controle e acreditação – ou seja, credenciamento para garantia pública dos diplomas concedidos. A subordinação a esses parâmetros tem gerado conformismo e perda de autonomia das universidades.

2º Apesar do ufanismo dos dirigentes e dos planos nacionais de pós-graduação, sua expansão continua não planejada. Os programas não cobrem equilibradamente as áreas geográficas, nem atendem às necessidades de expansão das áreas do conhecimento.

3º A ênfase na produtividade e no impacto medido pelos índices de citação internacionais, assim como a insistência na formação prática e da maior utilidade da produção, decorrem de determinada concepção de desenvolvimento econômico-social e da própria concepção de universidade, alimentada nos diagnósticos e prognósticos neoconservadores e da cultura da excelência.

4º Essa ênfase e essa insistência precisam ser vistas no contexto mais amplo da redefinição do papel da universidade, conforme as diretrizes das agências internacionais e, mais recentemente, do Processo de Bolonha.⁸ No caso brasileiro atual, não só as orientações para a pós-graduação estão em consonância com essas diretrizes como também a “nova universidade” – conforme propõe o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – dirige-se para a empregabilidade e a competitividade. Não é demais lembrar que, quando da implantação da “nova sistemática de avaliação” da CAPES, em 1998, eram frequentes as críticas pelos titulares do Governo Fernando Henrique Cardoso às universidades públicas, especialmente as federais, e os elogios às universidades privadas, que dariam respostas mais criativas e mais

8 Em junho de 1999, 29 estados europeus, representados pelos respectivos ministros de educação, reunidos na cidade de Bolonha, assinaram uma Declaração visando a tornar comparáveis as formações ministradas no ensino superior nos diversos países que a subscreveram (hoje, 45 estados europeus). A declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades democráticas e marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos, procurando estabelecer, até 2010, o Espaço Europeu de Ensino Superior, a partir do compromisso dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino.

rápidas às iniciativas. Já eram anunciadas também, pelas agências internacionais, propostas para que as universidades se voltassem cada vez mais para as necessidades e exigências do mercado de trabalho e para que fossem assumidas pela iniciativa privada. Essas propostas rapidamente amadureceram e estão sendo assumidas ao longo dos anos de 2000.⁹

Em conclusão: devemos retomar com afinco a discussão fundamental dos objetivos da pós-graduação, dentro dos objetivos da universidade brasileira: formar pesquisadores *versus* formar professores, inclusive para a educação básica; formar quadros dirigentes para as próprias universidades e para os sistemas de ensino, assim como para os movimentos sociais. Da mesma forma, retomar a discussão sobre a estrutura dos cursos, não só pelo encurtamento dos prazos, mas em função dos objetivos explicitados ou redefinidos; avaliar qualitativamente a produção dos programas, tanto pelas teses e dissertações dos pós-graduandos, como pelos livros, capítulos de livros, artigos e relatórios de pesquisa dos professores. A questão fundamental é: *o que, para que e para quem estamos produzindo?*

Uma antiga aspiração, somente agora discutida pela CAPES, deve ser enfrentada consequentemente: o que a área de educação deve entender por *inserção social*? O que estamos fazendo nesse sentido, não estritamente como extensão, mas propriamente como função primeira da pós-graduação em educação: formar professores, pesquisadores e quadros dirigentes, mas para que e para onde? Nossas pesquisas efetivamente estão possibilitando entender os problemas da educação brasileira e sugerir caminhos para superá-los? A atuação dos professores e pós-graduandos ultrapassa os limites dos programas e efetivamente influem nas redes escolares, nos movimentos sociais e nas estruturas de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, dos jovens, dos adultos e dos idosos? Estão atentos às novas frentes de trabalho recentemente abertas, como a educação nas prisões?

Uma primeira contribuição para este debate foi feita por José Pedro Bouffleur: *Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação*, no âmbito do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (BOUFLEUR, 2008). De um ponto de vista mais geral, é extremamente oportuna a sugestão de Luiz Antônio Cunha (2008), feita na abertura da 30ª Reunião Anual da ANPED: “[...] ser novamente feita outra avaliação e perspectivas na área de educação.”

Manifesto-me muito grato pelo convite e espero ter contribuído para o sucesso deste Seminário Comemorativo dos 20 anos de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

9 Ver: Siqueira (2004), Neves (2004), Reis Jr. e Sguissardi (2005), Leher e Goulart (2008).

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. **Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-1991**. Porto Alegre: ANPEd, 1993. Disponível em: <http://www.anped.org.br/documentos>.

_____. **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo: ANPEd, 1999.
BOUFLEUER, José Pedro. Inserção social como quesito da avaliação da pós-graduação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/forpred>. Acesso em: 10 nov. 2008.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998**. Brasília: CAPES, 1977. Mimeografado.

CUNHA, Luiz Antônio. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd/Campinas:Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 168-172, jan. /abr., 2008.

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da Capes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo: ANPEd, 1999. p. 5-27.

GRUPO GESTOR. **Avaliação da pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores**. Documento aprovado na reunião do Fórum de Coordenadores realizada durante a 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 15 out. 2005.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. 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/Campinas:Autores Associados, n. 30, p. 95-116, set. /dez. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANDEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Francisco de. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008. p. 137-164.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd/Campinas:Autores Associados n. 29, p. 5-27, maio/ago., 2005.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro:ANPEd/Campinas:Autores Associados, v. 13, n. 39, p. 423-436, ago. /dez., 2008.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd/Campinas:Autores Associados n. 26, p. 145-156, maio/ago., 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Reforma universitária no Governo Lula: reflexões para um debate**. Rio de Janeiro: Xamã, 2004.

Recebimento em: 13/03/2009.

Aceite em: 16/03/2009.