

Avaliação da pós-graduação: o impacto da dimensão regional

Post-graduation evaluation:
the regional dimension impact

José Silvério Baia Horta¹

Resumo

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira são identificados os desequilíbrios existentes na pós-graduação no Brasil, entre áreas e entre regiões, e os impactos dos mesmos no processo de avaliação dos Programas, realizado pela Capes. Na segunda são discutidas as posições assumidas pela Área de Educação com relação a estes desequilíbrios, priorizando a análise do documento “Avaliação da Pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores”, elaborado em 2005 pelo Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação. Conclui identificando as ambiguidades presentes nos conceitos de região, área, representatividade regional, inserção social e solidariedade, quando utilizados para analisar questões relacionadas com a pós-graduação.

Palavras-chave: Brasil - Pós-graduação. Desequilíbrios regionais. Educação-Pós-graduação. Pós-graduação: avaliação.

Abstract

This article is shared into two parts. In the first one, Brazil post-graduation imbalances, between areas and between regions, and the impacts of these in the Programmes evaluation process, powered by Capes, are identified. In the second one, the positions taken by the Education Area about these imbalances are discussed, focusing on the analysis of the document “Avaliação da Pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores”, created in 2005 by the Education Post-graduate Programmes Coordinators Forum. The article ends identifying ambiguities in region concepts, area, regional representation, social integration and solidarity, when they are used to examine issues related to post-graduation.

Keywords: Brazil-Post-graduation. Regionals imbalances. Education-Post-graduation. Post-graduation–evaluation.

1 Doutor em Educação pela Université Paris V – René Descartes. Professor Titular Aposentado da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador Visitante CNPq/Universidade Federal do Amazonas. Endereço: Rua 2, casa 2, quadra A, Jardim Primavera I, Parque Dez, Manaus, Amazonas. CEP: 69054-230 Telefone: 92 32369816. E-mail: silveriohorta@vivax.com.br. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

Introdução

Com este artigo pretendo dar continuidade aos estudos que venho desenvolvendo, nos últimos quatro anos, tendo como tema a pós-graduação brasileira, com ênfase na questão da avaliação (HORTA ; MORAES, 2005 ; HORTA, 2006). Um tema recorrente, nestes estudos, refere-se ao caráter homogeneizador do modelo CAPES de pós-graduação e a sua repercussão no processo de avaliação dos Programas. Um grande número de autores, bem como de Coordenadores de Programas, tem levantado críticas a este respeito e enfatizado 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. Procuramos investigar mais a fundo esta questão, priorizando o tema das diferenças regionais. Esta opção se explica, não só pela relevância desta questão, como também pelo fato de estar desenvolvendo esta pesquisa junto a um Programa de pós-graduação em Educação da Região Norte, justamente aquela que mais sofre as consequências do caráter assimétrico do Sistema Nacional de Pós-graduação.

1. O modelo CAPES de avaliação e as desigualdades regionais

A questão das desigualdades regionais da pós-graduação brasileira aparece como problema a ser enfrentado e resolvido, em todos os Planos Nacionais de Pós-graduação. Comentando o IV PNPG, afirma Martins (2004, p. 6):

Os desequilíbrios regionais no que tange à oferta e ao nível de desempenho da pós-graduação eram assumidos como um fato consensual nas análises sobre a situação da pós-graduação nacional. Qualquer que seja o indicador utilizado, os índices correspondentes às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, se comparados aos índices das demais regiões do país, ficavam muito aquém do que seria minimamente necessário para atender aos requisitos de desenvolvimento regional. A evolução da pós-graduação nas últimas décadas evidencia que, se não se efetivar uma eficiente e bem concebida ação governamental para fazer frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico lamentavelmente deveria aprofundar-se cada vez mais, comprometendo o impacto inovador que a pós-graduação poderia desempenhar no processo de desenvolvimento do país.

Esta questão é retomada, com grande ênfase no atual Plano Nacional de Pós-graduação, tanto nos documentos preparatórios como na versão final do Plano. Em um desses documentos preparatórios os autores afirmam:

O outro fator que merece análise é a profunda desigualdade na distribuição regional das competências relacionadas à pesquisa e pós-graduação. Esse fato está relacionado diretamente ao desequilíbrio econômico regional, um dos mais graves problemas da República Brasileira, que vem sendo abordado por governos sucessivos e que já experimentaram medidas que envolveram desde o assistencialismo direto aos bolsões de miséria até grandes projetos infra-estruturais de desenvolvimento, passando pela destinação de parcelas significativas de recursos, por meio da renúncia fiscal, para o estabelecimento de empresas privadas. Todas as iniciativas, entretanto, não alteraram o quadro de concentração de renda na região Sudeste, seguida pela região Sul. Nunca houve no país, entretanto, uma política de qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento. Além disso, as iniciativas voltadas para a solução do desequilíbrio regional não foram articuladas a qualquer política de qualificação de recursos humanos. Isso explica, em grande parte, porque as iniciativas havidas até agora não atingiram os resultados esperados. (PICANÇO-DINIZ, TRÉVIA; GUERRA, 2004, p. 14).

Esta constatação é retomada na versão final do V PNPG. Mesmo identificando uma taxa de crescimento maior na Região Norte, o documento afirma: “Esse crescimento não foi suficiente para alterar as assimetrias existentes entre as regiões e, sobretudo, entre os estados.” (BRASIL, 2004, p. 31-32).

O V PNPG utilizou dados de 2004. Os dados de 2008 confirmam essa realidade. Embora a Região Norte apresentasse um crescimento de 145% entre 2001 e 2006, para uma média nacional de 46%, em 2008 a Região Sudeste ainda concentrava 50,1% dos Programas. A outra metade se distribuía entre as regiões Sul (20,1%), Nordeste (18,1%), Centro-Oeste (7,3%) e Norte (4,4%).

Esta desigualdade é também visível nos resultados das avaliações dos Programas, realizadas pela CAPES. Na avaliação do triênio 1998-2000, a média da região Sudeste foi 4,22 e a da Região Sul 3,93, enquanto na região Norte ela não passou de 3,58, um pouco abaixo da região Nordeste (3,68) e da região Centro-Oeste (3,73). Na avaliação do triênio 2001-2003, esta desigualdade se acentuou: as médias foram, respectivamente, 4,38 (região Sudeste), 4,08 (região

Sul) 3,73 (região Nordeste), 3,79 (região Centro-Oeste) e 3,46 (região Norte). Na avaliação 2004-2206, não se notou modificação acentuada nesses índices, sendo que a Região Norte foi a única a ter sua média mais uma vez reduzida, passando para 3,42.

Entretanto, não basta constatar as disparidades e desigualdades. É necessário buscar compreendê-las e posicionar-se criticamente frente a elas.

Em recente estudo, analisei as críticas e sugestões encaminhadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos coordenadores de Programas de Pós-graduação, de todas as áreas, no Coleta Capes de 2004 (HORTA, 2006). 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.

São recorrentes afirmações como as que se seguem:

- O padrão do Centro Sul do país não pode e nem deve ser aplicado ao Norte Nordeste;
- A Comissão [...] deve considerar as diferenças regionais e, se possível, espelhar essa distribuição em sua avaliação;
- É importante que o Programa seja também avaliado em função de sua inserção regional;
- Esperamos que o Comitê leve em consideração, no processo de avaliação, as dificuldades inerentes a nossa região.

Na realidade, o modelo de avaliação inicialmente utilizado pela CAPES nasceu homogêneo. No desenrolar de sua aplicação surgiu a necessidade de se considerar a especificidade de cada uma das áreas. Poucos anos após a implementação da avaliação, um dos ex-presidentes da CAPES escreveu:

Se, de um lado, os consultores têm total liberdade de escolher, interpretar e ponderar os critérios como queiram, de outro, há certa estabilidade dos critérios – mantida por tradição oral. Não obstante, há mudanças. Por exemplo, hoje há maior preocupação em diferenciar o tratamento das áreas, em contraste com uma avaliação mais homogênea anteriormente adotada. (CASTRO ; SOARES, 1983, p. 65).

Na realidade, é normal que as diferentes comissões, ao avaliar os Programas, levem em consideração a especificidade de sua área. Assim, em pesquisa realizada

por Targino, em 1997, apenas 13,7% dos docentes pesquisados consideravam que os critérios de avaliação da CAPES desrespeitavam a especificidade das áreas (TARGINO, 1999, p. 10). O problema começa a surgir no momento da implantação do novo modelo, por ocasião da avaliação do biênio 1996-97, realizada em 1998. O Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES assume a prerrogativa de homologação dos conceitos atribuídos aos Programas pelas diferentes Comissões de Área. Nesse momento do processo, a especificidade das áreas tende a desaparecer. Referindo-se à atuação do CTC na avaliação de 1998, o Representante da Área de Letras/Linguística escreve:

[...] um aspecto bastante delicado se colocou: a unificação completa dos critérios de todas as áreas. Esse foi o fulcro, nem sempre explicitado, dos debates ocorridos no CTC por ocasião do processo de homologação. Muitas vezes, pretendia-se analisar um Programa de uma área com os critérios de outra. (FIORIN, 1998, p. 30).

O mesmo aconteceu por ocasião da avaliação do triênio 1998-2000, realizada em 2001, com sérias consequências para todo o processo. Como afirmam Horta e Moraes:

Mesmo que as diferentes comissões de área, ao avaliarem os seus Programas, levem em consideração as especificidades da área (como é de se esperar), o CTC, ao analisar o trabalho das comissões, desconhecendo tais especificidades, homogeneizou sua análise, com base nos critérios das áreas hegemônicas. Trata-se de um problema de difícil solução, mas que deve ser enfrentado pela CAPES, com urgência, pois a utilização de critérios que descaracterizam as áreas em suas especificidades pode colocar em risco - o que certamente aconteceu em 2001 - as conquistas de representatividade por área e de avaliação pelos pares, que representam um patrimônio, não do CTC ou da CAPES, mas da comunidade acadêmica brasileira. (HORTA; MORAES, 2005, p. 104-105).

Pelas informações que tenho, os embates se repetiram na avaliação do triênio 2001-2004 e se acentuaram na última avaliação.

A forte concentração dos conceitos mais altos em duas grandes áreas - Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas - está intimamente relacionada com a presença predominante de periódicos classificados como internacionais nos

qualis das áreas que as compõem. Em 2007, estas duas grandes áreas totalizavam 2066 periódicos classificados como Internacionais A (36% do total), enquanto a grande área de Ciências Humanas se limitava a 140 periódicos (2,5% do total). Nos *qualis* da grande área de Ciências Biológicas, 85% dos periódicos estavam classificados como internacionais, 60% dos quais como internacionais A. Na grande área de Ciências Humanas esses percentuais caíam, respectivamente, para 17,8% e 9%. Considerando, como já demonstrado em outro trabalho, que “o quesito que realmente discrimina, no atual processo de avaliação da pós-graduação, é a produção bibliográfica, e nessa, a qualidade dos veículos de divulgação” (HORTA; MORAES, 2005, p. 101), o processo de avaliação da CAPES apresenta-se desigual, já em seu ponto de partida.

Assim, os estudos mais recentes e os documentos atuais da Agência apontam para a necessidade de se enfrentar esta questão. Comentando os resultados da pesquisa realizada pela CAPES em 2004, Spagnolo e Souza (2004, p. 33) escrevem:

A ressalva feita na maioria dos tópicos “depende das características da área” sinaliza claramente que um sistema monolítico como o atual deverá ceder à demanda por uma maior diversificação e flexibilidade. Dar mais graus de liberdade para que as áreas ou grandes áreas definam, se não os grandes critérios, certamente indicadores e, sobretudo, parâmetros.

E o Plano Nacional de Pós-graduação - 2005-2010 estabelece como diretriz: “A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2004, p. 63).

Entretanto, desde o início, a flexibilidade do modelo, para sua adequação às especificidades das áreas, não levava a qualquer tratamento diferenciado dos Programas dentro de cada área e entre as diferentes regiões do país, no momento da avaliação. O mesmo Ex-presidente da CAPES, no artigo já citado, afirma categoricamente:

Tem havido pressão, originadas em universidades em áreas pouco desenvolvidas, por um tratamento mais generoso para os cursos dessas regiões. Naquele momento, a Capes definiu sua política através de uma metáfora ainda usada hoje: “O termômetro é o mesmo para todos os pacientes, o diagnóstico e a terapia podem variar de acordo com o caso.” Fica, assim, entendido que os critérios de avaliação nada têm a ver com a história do curso, seus esforços ou as dificuldades que encontram. O tratamento diferenciado, que se pode justificar em muitos casos não deve contaminar a atribuição do conceito. O extraordinário esforço de

um grupo do Nordeste pode e deve ser apoiado, mas, no julgamento do resultado, será comparado com todos os demais, recebendo um conceito que meramente reflete suas realizações. (CASTRO; SOARES, 1983, p. 65-66).

Esta parece ser, ainda hoje, a posição dominante dentro das diferentes Comissões de Área e do CTC. Cito dois textos de ex-representantes de área, ambos ex-membros do CTC:

Uma avaliação correta parte de um “grau zero” de privilégios. Características como reputação, antiguidade, história da área ou do campo, lugar geográfico e outros assemelhados não desempenham, nem podem representar qualquer papel no processo de avaliação, sob pena de se comprometer a isonomia inicial que é a garantia moral da qualidade do julgamento. [...] é imperativo ético que as diferenças não se convertam, na avaliação, em privilégios. (GOMES, 2001).

Justificar comparações apenas regionais alegando diferenças no grau de desenvolvimento científico ou econômico de determinada região ou nação é insustentável. O conhecimento divulgado deve almejar a excelência em qualquer que seja a área, em qualquer que seja o local onde é produzido. Só quando a excelência é aferida com padrões globais, e não locais, tem-se um parâmetro de medida eficaz e apropriado da produção científica de um grupo. Não se pode correr o risco de evitar a comparação escudando-se no argumento de que um determinado tipo de conhecimento adquirido tem relevância tipicamente local [...] Este é um argumento que acaba por justificar a incompetência. O emprego do método científico apropriado, a justificativa, o objetivo, a hipótese, a coleta de dados, a apresentação dos resultados, são processos sempre comparáveis e de importância ímpar. (MARCHINI, LEITE; VELASCO, 2001, p. 7).

Coloca-se aqui o problema da presença de docentes das diferentes regiões do país nas Comissões de Área. Com efeito, dentre os defensores de um tratamento diferenciado para os Programas, no momento da avaliação, em função da região em que o mesmo se situa, é recorrente a afirmação de que este tratamento diferenciado já acontece, em favor das regiões mais desenvolvidas, devido à pouca ou nenhuma presença de pesquisadores das outras regiões nas Comissões de Avaliação.

Trata-se, a nosso ver, de uma concepção distorcida da função dos membros das Comissões, que revela um total desconhecimento de sua forma de trabalhar. Se a presença de pesquisadores das diferentes regiões do país é fundamental para o trabalho das Comissões, que assim podem ter uma visão de conjunto sobre os Programas de sua área, esta presença não pode assumir, em nenhum momento, o caráter de representatividade, na perspectiva de defesa de interesses regionais, institucionais, de grupos ou de Programas.

2. Posição da área de Educação

Durante a 21ª Reunião Anual da ANPED, em setembro de 1998, Osmar Fávero apresentou um histórico bastante detalhado do processo de avaliação da Pós-graduação, levado a efeito pela CAPES, enfatizando as iniciativas assumidas pela área de educação com relação a esse processo, especialmente a recusa, por parte de uma das primeiras Comissões de Avaliação da Área de Educação, de atribuir aos Programas da área os conceitos estabelecidos pela CAPES e a iniciativa, proposta pela ANPED em 1986, e apoiada pela CAPES, da constituição de uma Comissão Especial para estudar a sistemática de avaliação da CAPES e elaborar proposta para sua melhoria. A recusa serviu para consolidar a autonomia da Associação; quanto à proposta de 1986, ela foi elaborada e aprovada na 10ª Reunião Anual, realizada em Salvador, mas não chegou a ser testada (FÁVERO, s.d., p. 14). Os elementos conjunturais apresentadas por Fávero para explicar a não concretização da proposta – atraso nas bolsas e mudança da Diretoria e da sede da ANPED – são reais, mas não me parecem suficientes. Certamente fatores de ordem mais estrutural e variáveis políticas, tanto do lado da CAPES como da ANPED, devem ser também considerados.

Em 1998, no bojo da crise gerada pelos resultados da avaliação do biênio 1996-1997, acatando decisão tomada durante a Assembleia Geral, a Diretoria da ANPED constituiu uma Comissão, formada por três ex-presidentes de área da Educação junto à CAPES e por uma representante da Diretoria, que elaborou o documento “O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico”. Esse documento foi discutido pelos coordenadores de Programas da área de Educação, tendo sido posteriormente divulgado pela ANPED e publicado na Revista Brasileira de Educação (GATTI, ANDRÉ, FÁVERO ; CANDAU, 2003).

Tal Documento não teve, contudo, a divulgação que merecia. Foi logo ultrapassado por uma iniciativa do Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação, que se propôs, por ocasião da 24ª Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2001, uma tarefa muito mais ambiciosa: elaborar um modelo

alternativo ao modelo CAPES de avaliação dos Programas de pós-graduação. Como afirma o Relatório Anual de 2002,

[...] entendendo que o atual modelo de avaliação vem colocando uma série de dificuldades, especialmente para as áreas das ciências sociais e humanas, o Fórum colocou dentre as questões a serem prioritariamente discutidas em seu âmbito o modelo de avaliação da CAPES. Para isso foi constituída uma comissão, composta pelos professores Antônio Joaquim Severino, Clarilza Prado e Osmar Fávero, cuja tarefa seria a de oferecer subsídios para o aprofundamento das discussões do modelo atual de avaliação, com vistas a possíveis indicações para a proposição de um modelo alternativo. Tal comissão recebeu o nome de Grupo Gestor².

Após quatro anos de discussão, elaboração e insistência (PUCCI, 2007, p. 438), o Grupo Gestor encaminhou ao Fórum dos Coordenadores, em setembro de 2005, por ocasião da Reunião da ANPEd, um documento intitulado “Documento de trabalho”, acompanhado de uma Exposição de Motivos. Nesta última, depois de se afirmar que o processo avaliativo vinha enfrentando uma série de problemas, que causavam muita insatisfação no seio da comunidade científica e mostravam a insuficiência crônica do modelo utilizado, os autores afirmam:

Diante desses problemas e da ausência de uma política mais incisiva para o setor, os integrantes da pós-graduação nacional de educação, estão elaborando e submetendo à discussão uma proposta de modelo alternativo de avaliação da pós-graduação no Brasil.

A elaboração de um modelo alternativo pela área de educação justificava-se, segundo o documento, por duas razões, a saber:

Primeiro, por uma razão conjuntural: é preciso examinar e tentar superar a insatisfação reinante no seio da comunidade da área com os resultados concretos dos atuais processos avaliativos. Tem sido constante a insatisfação com o desempenho do atual processo avaliativo e se formou, no seio da comunidade da área, a convicção da insuficiência do modelo vigente. Em consequência disso, entendeu o grupo que é chegada a hora

2 (Disponível em http://www.anped.org.br/forpred_doc/forpredrelatorio2002.htm).

de se lutar pela implantação de um modelo alternativo de avaliação, integralmente estruturado. Em segundo lugar, por uma razão estrutural: cabe à área fazê-lo, pois é como que uma obrigação natural sua, como alocadora dos especialistas no assunto [...] Entendeu também o grupo proponente que cabe, com prioridade, à área de educação, essa tarefa, em decorrência da natureza educacional da própria avaliação.

O Documento de Trabalho apresentado pelo Grupo Gestor, junto com a Exposição de Motivos, foi discutido na Reunião e teve sua redação final entregue a um Grupo Gestor ampliado, constituído por 2 membros do Grupo Gestor e por 13 coordenadores de Programas. A composição deste Grupo Gestor ampliado contrariava frontalmente a exigência de representatividade regional, fortemente defendida no documento. Dos 15 membros, 13 eram da Região Sudeste, dos quais 10 do Estado de São Paulo. Não havia nenhum coordenador de Programa das Regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. Dos 15 participantes, 7 eram de instituições privadas, 5 de estaduais paulistas e 2 de instituições municipais. Apenas um coordenador era de Programa de Universidade Federal.

Este grupo gestor ampliado reelaborou o Documento de trabalho apresentado pelo primeiro Grupo Gestor. O texto resultante dessa reelaboração foi assumido pelo Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação e posteriormente aprovado pela Assembleia Geral da ANPED, com o nome de “Avaliação da Pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores”³. Na realidade, o Grupo Gestor ampliado modificou profundamente o Documento de Trabalho, esvaziando-o de seus pontos mais polêmicos. Alguns exemplos:

Primeiro exemplo:

Documento de Trabalho:

Este é um documento de trabalho elaborado com a finalidade de 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-se o modelo vigente. [...] Em consequência disso, entendeu-se oportuno **lutar pela elaboração e implantação de um modelo alternativo de avaliação, integralmente estruturado.** (Grifo nosso).

3 Disponível em http://www.anped.org.br/forpred_doc/avaliacao_forpred_28ra.pdf

Texto final do Fórum:

Em consequência disso, entende-se oportuno **lutar por mudanças do atual modelo, buscando agregar a ele subsídios que o complementem, o aprimorem e o consolidem**, atribuindo-lhe assim condições para que a avaliação exerça, da melhor forma, o seu relevante papel [...] Este esforço com vistas à **consolidação e ao aprimoramento do modelo vigente** tem como perspectiva a concepção da avaliação como um processo que seja simultaneamente crítico, articulado a uma vontade política de transformação da prática educacional e científica; democrático, ao garantir a participação dos agentes da pós-graduação na construção de sua própria experiência e pedagógico, enquanto fator de formação e de desenvolvimento dos agentes e destinatários bem como dos próprios Programas. (Grifos nossos).

Assim, abandonando a ideia, defendida desde o início pelo Grupo Gestor, de elaboração de um modelo de avaliação que fosse uma alternativa ao modelo da CAPES, tendo em vista a sua “insuficiência crônica”, o documento do Fórum dos Coordenadores passa a falar em consolidação e aprimoramento do modelo vigente, acreditando que essa consolidação e esse aprimoramento o tornariam crítico, democrático e pedagógico.

Segundo exemplo:

Documento de Trabalho:

Sem dúvida alguma, a atual política educacional do governo brasileiro, toda vazada no modelo liberal que vem sendo imposto por força das injunções do FMI, e em implementação pelo Ministério da Educação, está repercutindo intensamente na política de pós-graduação, com implicações bastante graves para esse segmento.

Texto final do Fórum:

A atual política educacional do governo brasileiro, em implementação pelo Ministério da Educação, enfatizando a produtividade e a competitividade, está repercutindo intensamente na política de pós-graduação, com implicações bastante graves para esse segmento.

Se, por um lado, o documento do Fórum esvazia um possível tom panfletário presente no Documento original, por outro lado é bastante reducionista ao apontar a ênfase na produtividade e na competitividade como determinante da política educacional do governo.

Terceiro exemplo:

Documento de Trabalho:

Por outro lado, nas condições históricas que estamos atravessando, nessa passagem de século, não há como eximir o poder público de suas responsabilidades com a pós-graduação, descartada a possibilidade de que esse segmento de ensino possa se manter e desenvolver, adequadamente, só pela iniciativa privada. No entanto, é forte a marca privatizante para o setor, o que fica bem marcado com a implantação do mestrado profissionalizante, integralmente a cargo dos próprios interessados, mesmo quando oferecido por instituição pública. São graves os riscos desse atrelamento da política educacional à lógica do capital mercantil, mais do que nunca globalizado. A limitação do financiamento público para a educação de modo geral e para a pós-graduação, de modo particular, pode comprometer de vez a produção de conhecimento no país, transformando a ciência em mercadoria, produto disponível no mercado globalizado. Isso nos conduzirá certamente a uma massacrante reprodução da dependência colonialista.

Texto final do Fórum:

Por outro lado, nas condições históricas pelas quais estamos atravessando, nessa passagem de século, não há como eximir o poder público de suas responsabilidades com a pós-graduação, descartada a possibilidade de que esse segmento de ensino possa se manter e desenvolver, adequadamente, só pela iniciativa privada. A limitação do financiamento público para a educação de modo geral e para a pós-graduação, de modo particular, pode comprometer de vez a produção de conhecimento no país.

O Documento final retira toda crítica à privatização e à mercantilização do ensino. Tal mudança pode ser explicada pela forte presença de coordenadores de instituições privadas de ensino no Grupo Gestor ampliado.

Quarto exemplo:

Documento de Trabalho:

Além disso, a forte hierarquização de poder na montagem desses colegiados compromete a representatividade e a autonomia dos mesmos. O regime de listas para escolha dos representantes da área é, no mínimo, comprometedor de qualquer autonomia e, depois, o poder do representante de escolher, pessoalmente, os pares que vão formar o comitê, prejudica significativamente a autonomia que deve gozar um verdadeiro “par” que tem por tarefa avaliar o desempenho de seus colegas bem como compromete a própria representatividade do membro em relação às bases da comunidade da Área. Daí parecer como sistema mais adequado que tanto o representante como os demais integrantes do Comitê sejam os mais indicados na consulta que é feita aos Programas e Entidades científicas, respeitando-se critérios objetivos, a serem previamente estipulados, como a representação das diversas regiões do país. Na verdade, nesse modelo hierarquizado, os comitês assessores acabam sofrendo limites impostos pela CAPES, perdendo autonomia para a prática de um conhecimento crítico, submetendo-se, no processo avaliativo, aos questionáveis critérios da competitividade e da produtividade determinados pela política tecnocrática do neoliberalismo.

Texto final do Fórum:

Se é verdade que todos os membros do Comitê são da área avaliada, o mesmo não acontece nas outras instâncias do modelo. Nem todos os parâmetros avaliativos podem ser comuns, e o sistema não prevê espaço para possíveis especificidades. Além disso, a forte hierarquização de poder na montagem desses colegiados compromete a representatividade e a autonomia dos mesmos. O regime de listas para escolha dos representantes da área é, no mínimo,

comprometedor de qualquer autonomia e, depois, o poder do representante de escolher, pessoalmente, os pares que vão formar o comitê, prejudica significativamente a autonomia que deve gozar um verdadeiro “par” que tem por tarefa avaliar o desempenho de seus colegas bem como compromete a própria representatividade do membro em relação às bases da comunidade da Área. Entende-se como mais adequado o sistema no qual tanto o representante como os demais integrantes do Comitê sejam aqueles que foram os mais indicados na consulta que é feita aos Programas e Entidades científicas, respeitando-se critérios objetivos, a serem previamente estipulados, como a representação das diversas regiões do país.

Ambos os documentos apresentam, a meu ver, uma visão bastante limitada e distorcida de autonomia e representatividade. Além disso, o Documento do Grupo Gestor, ignorando todo o esforço das sucessivas Comissões de Avaliação da Área de Educação no enfrentamento diante das outras áreas, afirma que estas, ao realizarem a sua tarefa, deixam-se submeter “aos questionáveis critérios da competitividade e da produtividade determinados pela política tecnocrática do neoliberalismo.”

Quinto exemplo:

Documento de Trabalho:

Considera-se **inadequado** o sistema de qualificação prévia dos periódicos, eventos e editoras, pelo seu inevitável caráter de *index* inquisitorial, impedindo o reconhecimento de qualidade em veículos locais ou recentes, desestimulando a criação de novas iniciativas. Uma produção por ser local, não pode ser desqualificada só por isso. (Grifo nosso).

Texto final do Fórum:

Considera-se **adequado** o sistema de qualificação prévia dos periódicos, eventos e livros, tal como realizado pelo *Qualis*, na medida que representa estímulo e roteiro para a produção da área, orientando particularmente os novos ingressantes na pesquisa. Mas na análise dos veículos de divulgação da produção científica, impõe-se valorizar também o impacto das publicações no meio social. (Grifo nosso).

Sem comentários...

Em relação à questão regional, embora os dois documentos enfatizem, em diferentes momentos, a necessidade de se levar em consideração na avaliação as especificidades da área, não encontramos neles qualquer referência à necessidade de adequação do modelo às diferenças regionais. Ou a área estava convencida da impropriedade de se levar em consideração as diferenças regionais no momento da avaliação – mas esse convencimento não era consensual dentro do Fórum, como se pode constatar pelos posicionamentos de vários coordenadores ou de fóruns regionais (exemplos: reiteradas defesas de se levar em conta as diversidades regionais, presentes em Data Capes de Programas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste e Documento coletivo do Fórum de Coordenadores de Programas do Centro-Oeste, em 2002) - ou a própria composição dos diferentes grupos que elaboraram os documentos, constituídos em sua quase totalidade por coordenadores da região sudeste, pode explicar esse fato.

Referindo-se ao Documento final aprovado na Assembleia Geral da ANPEd, em 2005, escreve Pucci (2007, p. 438):

A associação tinha em mãos um projeto alternativo de avaliação para dialogar com as outras áreas do saber vinculadas à CAPES, e desenvolver ações propositivas em relação ao processo de avaliação dos Programas de pós-graduação no Brasil. Até os dias atuais, porém, do ponto de vista político, a proposta alternativa é apenas um *flatus vocis*; não foi levada adiante nem pelo Fórum nem pela Diretoria, e não incomodou ninguém.

E o autor deixa uma pergunta sem resposta: “[...] por que esse documento se mostra estanho à ANPEd e ao próprio Fórum?” (PUCCI, 2007, p. 439).

Talvez a resposta a esta pergunta que não quer calar possa ser encontrada, em parte, na desmobilização causada pelo esvaziamento da proposta oriunda do Grupo Gestor. Mas há uma razão mais decisiva: a iniciativa de elaboração, pela área da Educação, de um modelo alternativo ao modelo CAPES de avaliação da Pós-graduação estava baseada, desde seu início, em dois pressupostos que, por não resistirem a uma análise mais aprofundada, já prenunciavam o destino que ela teria. Ambos estão explicitados na Exposição de Motivos que acompanha o documento preparado pelo Grupo Gestor. O primeiro pressuposto era que havia no meio acadêmico um descontentamento generalizado com relação ao modelo de avaliação da CAPES. Na realidade, a área superdimensionou sua própria insatisfação e algumas manifestações conjunturais e episódicas oriundas de outras áreas. Na verdade, o que se notava, e ainda se nota hoje, é uma aceitação cada vez mais crescente do atual modelo no meio acadêmico. O segundo pressuposto

era que cabia à área de Educação a liderança na discussão acadêmica a respeito da avaliação dos Programas. Essa autoatribuição da área não encontrava – e ainda não encontra – ressonância e muito menos respaldo nas outras áreas. Trata-se de avaliação de Programas e não de avaliação de aprendizagem. Além disso, a produção da área dentro dessa temática não é suficiente para que esta se legitime como capaz de elaborar, sozinha, uma proposta alternativa.

Considerações finais

Termino com algumas reflexões baseadas em tudo que ouvi e li e, sobretudo, vivenciei, enquanto representante de área e coordenador (1999-2001) - e depois membro (2002-2004) - da Comissão de Avaliação da Área de Educação na CAPES. Trata-se da constatação da ambiguidade de alguns conceitos utilizados abundantemente quando estas questões são debatidas, e que estiveram também presentes neste artigo.

1. O **conceito de região**, que se desdobra em expressões como inserção regional, disparidades regionais, condições (des)favoráveis de produção em determinada região, consideração das diferenças regionais no momento da avaliação, e outras:

- a ênfase no regional é altamente positiva quando referida à inserção regional do Programa, que se traduz na definição da identidade do mesmo, de suas linhas e projetos de pesquisa e de seus conteúdos curriculares, que devem estar relacionados com os desafios que a região apresenta;

- o argumento das disparidades regionais apresenta-se também como positivo quando utilizado para desencadear ações afirmativas e políticas públicas de investimentos diferenciados para as regiões que apresentam indicadores mais baixos;

- entretanto, o argumento das diferenças regionais parece-me negativo - ou pelo menos bastante ambíguo – quando utilizado para enfatizar possíveis condições (des)favoráveis de produção em determinada região e defender a consideração das diferenças regionais no momento da avaliação.

Alguns Coordenadores defendem que se aumente a média da sua região nas avaliações trienais, mas, desde que o seu Programa esteja entre os que se beneficiam disso; que sejam criados cursos de doutorado em áreas em que eles não existam na região, porém, desde que o curso seja criado no seu Programa; que os periódicos da região sejam mais bem avaliados no *Qualis*, na condição de estar entre os beneficiados o periódico editado pelo seu Programa.

2. O **conceito de área** também não está isento de ambiguidade. Enquanto, por um lado, é importante lutar para que a área tenha respeitabilidade dentro da Grande Área e diante das outras áreas, respeitabilidade esta que se traduza no momento da avaliação, por outro lado vemos muitas vezes coordenadores defenderem que a área tenha o maior número possível de Programas com conceitos mais altos, desde que seu Programa seja um deles, ou que a área tenha o maior número possível de Programas com conceito 6, desde que o seu Programa tenha conceito 7;

Enquanto, por um lado, é importante lutar para que as especificidades da área sejam levadas em consideração, por outro lado vemos muitas vezes que alguns confundem especificidades da área com especificidades da sua instituição e do seu Programa.

3. O conceito de **representatividade regional** também pode conter ambiguidade. Se a presença de pesquisadores das diferentes regiões do país é fundamental para o trabalho das Comissões, que assim podem ter uma visão de conjunto sobre os Programas de sua área, esta presença não pode assumir, em nenhum momento, o caráter de representatividade, na perspectiva de defesa de interesses regionais, institucionais, de grupos ou de Programas.

4. O conceito de **inserção social** do Programa é fundamental para alicerçar a sua identidade e para justificar socialmente a sua presença em determinada região e os investimentos que nele são feitos. Entretanto, não se deve confundir exigência de inserção social com cobrança de solução dos problemas da região ou da área, que dependem fundamentalmente de opções políticas e de ações diferenciadas de investimento público.

5. O conceito de **solidariedade** pode estar significando vínculos duradouros entre grupos, que se envolvem em atividades conjuntas e igualitárias de pesquisa e produção, ou pode estar escondendo ações pontuais, que estariam mais bem definidas pela ideia de venda de serviços, em alguns casos bastante lucrativa para algumas instituições e alguns Programas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc Acesso em: 12 jan. 2005.

CASTRO, Cláudio de Moura; SOARES, Gláucio Ary Dillon. Avaliando as avaliações da CAPES. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 23, p. 63-73, jul./set. 1983.

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ANPEd **A Avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo, ANPEd, 1999. Conferência apresentada em Mesa Redonda realizada durante a 21ª Reunião da ANPEd, em setembro de 1998.

FIORIN, José Luiz. Considerações em torno do novo processo de avaliação. **Infocapes**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 30-31, abr./jun., 1998.

GATTI, Bernardete et al. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 22, p. 137-144, jan./fev./mar./abr., 2003.

GOMES, Wilson. **Para onde vai a área de comunicação?** Resposta às críticas da avaliação trienal da pós-graduação em Comunicação. Salvador, 2001. Trabalho não publicado.

HORTA, José Silvério Baia; 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**. Campinas, n. 30, p. 95-116, set./out./nov./dez., 2005.

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.

MARCHINI, Júlio Sérgio; LEITE, João Pereira; VELASCO, Irineu Tadeu. Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? **Infocapes**, Brasília, v. 9, n. 4, p. 5-14, out./dez., 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. **Memória e objetivos do IV PNPG**. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional. Disponível em: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc Acesso em: 24 dez. 2004.

PICANÇO-DINIZ, Cristovam; TRÉVIA, N.; GUERRA, R. **A Pesquisa e a Pós-Graduação brasileira nas diferentes regiões**: fundamentos para o Plano Nacional de Pós-graduação. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional. Disponível em: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc. Acesso em: 24 dez. 2004.

PUCCI, Bruno. Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação: apontamentos históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 36, p. 424-442, set./out./nov./dez., 2007.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da CAPES? **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

TARGINO, Maria das Graças. Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção? **Infocapes**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 3-24, jan./mar. 1999.

Recebimento em: 04/05/2009.

Aceite em: 06/05/2009.