

A produção docente e a avaliação dos programas de pós-graduação: um estudo na pós-graduação da UFMT

Teacher's work and the evaluation of the postgraduate programs: A study in the postgraduation of UFMT

Maria das Graças Martins da Silva¹

Resumo

O texto analisa as características da produção docente submetida à avaliação dos Programas de Pós-Graduação. A pesquisa tem como fonte o Coleta Capes (CAPES/MEC), segundo a avaliação dos triênios 1998-2000, 2001-2003 e 2004-2006, e considera três Programas da Universidade Federal de Mato Grosso. Conclui que: a) o elemento chave da avaliação é o docente, sobretudo o do quadro permanente; b) os critérios de avaliação destacam a produção intelectual (que se refere às publicações qualificadas) e valorizam as publicações internacionais qualificadas; c) cresceram as atividades docentes de formação e publicações, tendendo a centralizar-se na Pós-Graduação; d) a condição do trabalho docente, de modo geral, reflete a política de avaliação dos Programas.

Palavras-chave: Avaliação. Pós-graduação. Trabalho docente.

Abstract

The text analyses the features of the teacher's work submitted to the evaluation of the Postgraduate Programs. The source of the research is the Coleta Capes (CAPES/MEC), according to the evaluation of the triennials 1998-2000, 2001-2003 and 2004-2006, and takes into account three Programs of the Federal University of Mato Grosso. It concludes that: a) the key element of the evaluation is the teacher mainly of the permanent staff; b) the evaluation criteria highlights the intellectual production (which refers to the qualified publications) and gives value to the qualified international publications; c) there was an increase in the teacher's qualification and publications mainly in the postgraduate Programs; d) the teacher's work, in a general way reflects the evaluation policy of the Programs.

Keywords: Evaluation. Postgraduate work. Teacher's work.

1 Doutora em Educação. Profa. do Instituto de Educação da UFMT. Grupo de Pesquisa: GEPDES (Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Trabalho Docente). Endereço: Av. 01, Quadra 26, Casa 27, Parque Cuiabá, Cuiabá-MT. Telefone: (65)- 3023-6883; (65) 8137-5745. E-mail: renardes@terra.com.br

Introdução

O presente texto aborda a produção docente expressa pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação, tendo como hipótese que tal produção é condicionada pela avaliação, o que resulta na intensificação das atividades docentes e em atributos como a competitividade e a quantificação. Para realizar a pesquisa, utilizo parte dos dados da tese de doutorado que concluí em 2008², que analisou três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT): Educação, Agricultura Tropical e Ecologia e Conservação da Biodiversidade, os pioneiros, considerando os que funcionam na instituição, no presente. A avaliação da Capes³ constituiu a fonte principal de onde colhi informações relacionadas aos triênios 1998-2000, 2001-2003 e 2004-2006, abordando critérios utilizados na avaliação e aspectos da produção docente.

Os dados gerados pela avaliação em tela foram predominantemente quantitativos, até porque tiveram como base o Coleta Capes, sistema que privilegia tal formato; por isso, cabe uma reflexão inicial. Fundamentada em Pinto (1979), penso que o uso do tratamento estatístico, segundo a perspectiva dialética, requer considerar os seus limites, pressupondo que: a) fora do conjunto das circunstâncias em que se procede a constatação, não é possível estabelecer correlações entre causa e efeito, o que quer dizer que o dado não pode ser pensado desprezando-se o meio social que o produz e no qual ele repercute; b) as relações sociais têm complexidades que a estatística, em si, não pode alcançar; c) a *verdade estatística* encontra seu fundamento último na realidade de indivíduos ou grupos singulares, mas, como esses se relacionam com o universo dos outros indivíduos e grupos, compondo uma totalidade única,

[...] aqueles dados deixam de significar apenas o que são para se tornarem uma classe representativa de uma totalidade que os incorpora e neles de alguma maneira

-
- 2 A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, denominada: “Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão”. Nessa, faço uma análise dos condicionamentos provocados no trabalho docente pelas políticas da educação superior, em especial a de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Compondo os dados, foram entrevistados dez docentes permanentes de três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).
 - 3 No portal da Capes, consultei o campo “Avaliação”, que dá acesso a “Critérios de Avaliação” e a “Cursos Recomendados e Reconhecidos”. Em “Critérios de Avaliação”, são apresentados os quesitos de avaliação e os pesos atribuídos, por área e por triênio. Em “Cursos Recomendados e Reconhecidos”, é possível o acesso aos dados dos Programas; ali, pode-se observar a “Ficha de Avaliação” e o “Caderno de Indicadores”, onde constam os quesitos e os resultados da avaliação dos Programas.

se espelha. Daí a legitimidade dos métodos estatísticos, mas igualmente a sua limitação e os problemas lógicos que levanta. [Por exemplo] O censo demográfico, quantitativo ou qualitativo, de um país, é imediatamente válido para tal país, e mediatamente válido para a totalidade dos habitantes do globo. (PINTO, 1979, p. 400).

Assim, uma pequena amostra, ao cabo, pode ser representativa do todo, considerando a rede de relações e mediações entre o singular e o universal, entendimento que autoriza a fazer inferências, extrapolações, projeções. Trata-se, portanto, de não pensar na existência de “coisas singulares isoladas” ou de “totalidades absolutas” (conforme expressões de Pinto), afinal:

[...] em qualquer coletivo se trava uma rede de relações contraditórias, as que o ligam, por um lado ao todo de que faz parte, e do qual funciona como amostra; e, por outro lado, as que o ligam aos seus elementos e cujo conhecimento exprime mediante valores médios e expectativas probabilísticas. (PINTO, 1979, p. 406).

Critérios de avaliação por área: o ponto de partida

Os critérios de avaliação foram definidos pelas áreas de conhecimento a que se vinculavam os Programas, bem como pelo Conselho Técnico Consultivo da Capes (CTC). Nas fichas correspondentes às áreas, foram detalhados os quesitos de avaliação e os seus respectivos itens e pesos. As informações ali anunciadas constituíram o ponto de partida da pesquisa ora apresentada, que se concentrou nas áreas dos Programas selecionados (Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente), considerando o período em que a Capes disponibilizou para consulta, ou seja, as avaliações dos triênios 1998-2000, 2001-2003 e 2004-2006. A intenção, nesse primeiro momento, foi comparar possíveis variações em relação aos quesitos e aos seus pesos, nos referidos triênios.

Comparando os três períodos de avaliação, observei, no último, variação na designação e no número de quesitos. No primeiro e segundo triênio, existiam sete quesitos, passando para cinco no terceiro. Com isso, foi introduzido o quesito “Inserção social”, eliminando-se (ou melhor, remanejando-se) “Atividade de pesquisa”, “Atividade de Formação” e “Teses e dissertações”.

Resultou que, no último triênio (2004-2006), os quesitos de avaliação ficaram assim definidos: *Proposta do Programa; Corpo docente; Corpo discente; Produção*

intelectual; Inserção do Programa. Entre eles, passei a destacar apenas dois: *Corpo docente* e *Produção intelectual*, os quais permaneceram nas avaliações dos três períodos abrangidos. Importante ressaltar que, no triênio 2004-2006, juntos, eles foram responsáveis por 60% do peso na avaliação, o que justificou o tratamento especial reservado a eles na pesquisa.

Na tabela seguinte, mostro o peso que cada área atribuiu a esses quesitos e como foi a sua evolução nos três períodos da avaliação.

Tabela 1 - Quesitos e pesos da avaliação dos Programas de Pós-Graduação, segundo áreas Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente

Triênios 1998 - 2000; 2001 - 2003; 2004 - 2006

Programa	Triênio, quesito, peso					
	1998-2000		2001-2003		2004-2006	
	Quesito	Peso	Quesito	Peso	Quesito	Peso
Educação	Corpo docente	15%	Corpo docente	15%	Corpo docente	30%
	Produção intelectual	20%	Produção intelectual	20%	Produção intelectual	30%
Ciências Agrárias	Corpo docente	20%	Corpo docente	20%	Corpo docente	30%
	Produção intelectual	25%	Produção intelectual	25%	Produção intelectual	30%
Ecologia e Meio Ambiente	Corpo docente	20%	Corpo docente	20%	Corpo docente	25%
	Produção intelectual	30%	Produção intelectual	30%	Produção intelectual	35%

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007.

Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (item "Critérios de Avaliação").

É possível notar que os pesos dos referidos quesitos alteraram-se apenas no último triênio, apresentando crescimento de valor em todas as áreas, conforme:

- Educação: *Corpo docente* (de 15% para 30%); *Produção intelectual* (de 20% para 30%). Na Educação, portanto, o crescimento do valor foi o mais expressivo entre as áreas consideradas;

- Ciências Agrárias: *Corpo docente* (de 20% para 30%); *Produção intelectual* (de 25% para 30%);

- Ecologia e Meio Ambiente: *Corpo docente* (de 20% para 25%); *Produção intelectual* (de 30% para 35%).

Essa condição, portanto, significa o aumento da responsabilidade sobre o docente (e sua produção) nos destino do Programa.

Considerei pertinente aprofundar o conteúdo dos quesitos então destacados (*Corpo docente e Produção intelectual*), detalhando os itens que os explicitam, bem como o peso a eles atribuído, a fim de verificar o grau de importância determinado pelas áreas. Para essa tarefa, tomei apenas o triênio 2004-2006.

Começando pelo quesito *Corpo docente*, verifico que, em todas as áreas (ressalvadas pequenas diferenças na designação), eram considerados os seguintes itens: *Formação: titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência; Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do Programa; Perfil, compatibilidade e integração do corpo permanente com a proposta do Programa; Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes; Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na Graduação; e Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.*

A tabela seguinte mostra tais itens e os respectivos pesos, segundo registro presente em cada uma das áreas de conhecimento dos Programas selecionados.

Tabela 2 - Itens e pesos do quesito *Corpo docente* dos Programas de Pós-Graduação, segundo áreas Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente Triênio 2004 - 2006

Programa	Educação	Ciências Agrárias	Ecologia e Meio Ambiente
Item	Peso	Peso	Peso
Formação (titulação, diversidade, aprimoramento, experiência)	15%	10%	10%
Adequação e dedicação (ensino, pesquisa, orientação)	20%	20%	20%
Perfil e integração com a proposta do Programa	15%	15%	20%
Atividade docente: distribuição da carga letiva	10%	20%	20%
Atividades na Graduação	10%	15%	20%
Pesquisa e projetos	15%	20%	10%
Inserção acadêmica e maturidade do corpo docente	15%	-	-

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007.
Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (em: "Critérios de Avaliação").

Dos itens que integram o quesito *Corpo docente*, assim, é possível afirmar que se destaca *Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do Programa*, visto que, na Educação, obteve maior peso (20%) e, nas demais áreas, constou entre os de maior peso (20%). A área da Educação assim expressava os parâmetros do referido item:

Verificar se o programa tem uma base sólida, considerando o seu núcleo de professores permanentes, analisando se as principais atividades - docência, orientação e pesquisa - estão sob responsabilidade desse núcleo. Analisar se o corpo docente permanente tem se mantido estável, identificando eventuais oscilações em sua composição e nível de qualificação que possam expressar queda da qualidade da equipe. Verificar se o número de docentes permanentes está adequado às dimensões do corpo docente. (CAPES, 2004-2006).

É interessante observar a ênfase atribuída aos *docentes permanentes*, termo que aparece em três dos itens, entre os quais o que acima citado. Tal categoria expressa o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos Programas, sendo responsável:

[...] pelas disciplinas básicas e específicas constitutivas da estrutura curricular, pelas orientações, pesquisa e produção acadêmica, ou seja, pela definição e consolidação da proposta do Programa, das linhas e dos projetos de pesquisa. Todos devem ser responsáveis ou estar inseridos em projetos de pesquisa. (CAPES, 2006, p. 18).

Em suma, uma vez enquadrado como *permanente*, o docente passa a ser o principal responsável pela situação do Programa, segundo a avaliação da CAPES.

Pude também observar que, na avaliação da área de Educação, enfatizava-se o termo *Inserção*, visível em dois momentos: como item do quesito *Corpo docente* e como quesito geral da avaliação dos Programas (*Inserção social*), sendo, esse último, introduzido na avaliação do triênio 2004-2006, nas três áreas. A despeito de reconhecer o mérito da sua adoção, não se pode deixar de admiti-lo como um acréscimo à pressão sobre o docente, personagem decisivo no processo de avaliação.

O passo seguinte foi verificar o quesito *Produção intelectual*. Ressalvadas pequenas diferenças entre as áreas, o mesmo abrangia os seguintes itens: *Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa*; *Outras produções consideradas relevantes (produção técnica, patentes, produtos*

etc.); Número de publicações por docentes permanentes do Programa; Qualidade e visibilidade da produção; Publicação qualificada por docente permanente.

Na tabela que segue, examino, em cada área, os itens mencionados, bem como os seus respectivos pesos, ainda conforme o triênio 2004-2006.

Tabela 3 - Itens e pesos do quesito **Produção intelectual**, segundo áreas Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente Triênio 2004 - 2006

Programa	Educação	Ciências Agrárias	Ecologia Meio Amb.
Item	Peso	Peso	Peso
Distribuição da publicação qualificada em relação ao corpo docente do Programa	30%	15%	40%
Outras publicações relevantes	20%	15%	20%
Número de publicação por docente permanente	-	40%	-
Qualidade e visibilidade da produção	-	30%	-
Publicação qualificada por docente permanente	50%	-	40%

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007.

Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (em: "Critérios de Avaliação").

Na Educação, pode observar que, entre os itens que apareceram com maior peso, destacou-se *Publicações qualificadas do Programa por docente permanente* (50%). Nas Ciências Agrárias, o mais valorizado foi *Número de publicação por docente permanente* (40%), enquanto que, na área de Ecologia e Meio Ambiente, foram destaques: *Distribuição da publicação qualificada em relação ao corpo docente do Programa* (40%) e *Publicação qualificada por docente permanente* (40%). Como se nota, o docente permanente reaparece como figura central, agora no contexto das publicações, dando-se ênfase às qualificadas.

O termo *qualificada* remete ao Sistema Qualis, implantado em 1998 como parte do projeto de informatização da Capes, com o objetivo de distinguir e classificar as publicações dos docentes. O sistema é elaborado por Comissões de Consultores

sob a coordenação dos representantes de área dos Programas, podendo existir um Qualis para cada área ou grande área. A classificação dos veículos de divulgação (periódicos, anais, jornais, revistas) é feita: a) quanto à qualidade do veículo: A (alta), B (média), C (baixa); b) e quanto ao âmbito de circulação: 1 (internacional), 2 (nacional), 3 (local).

A tabela seguinte apresenta o valor atribuído à produção bibliográfica, considerando a área da Educação no triênio 2004-2006, o que ilustra o grau de hierarquização atribuído ao tipo de divulgação. Percebe-se que as divulgações mais valorizadas referem-se a *Artigo em Periódico* (Internacional A) e a *Livro* (Grupo A).

Tabela 4 - Produção bibliográfica: classificação e valor. Área de Educação. Triênio 2004 – 2006

Tipo de produção	Classificação	Valor
Artigo em Periódico	Internacional A	14
	Internacional B	11
	Internacional C	8
	Nacional A	12
	Nacional B	9
	Nacional C	6
	Local A	5
	Local B	3
	Local C	2
Livro	Grupo A	16
	Grupo B	13
	Grupo C	4
Capítulo de Livro	Grupo A	9
	Grupo B	7
	Grupo C	3
Resenha		5
Reedições	Metade do valor correspondente	

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007. "Avaliação", "Cursos recomendados e reconhecidos", "Ficha de avaliação", "Produção intelectual" (item 1-Publicações). Baseado na tabela 6 da Avaliação ("Cálculo da Média Ponderada da Produção Bibliográfica").

Prosseguindo na perspectiva de mostrar a ênfase atribuída à *Produção bibliográfica*, retrato a Ficha de Avaliação do Programa, onde constavam as “Recomendações da Comissão ao Programa”, cujos trechos são mostrados a seguir:

- Educação: [necessidade de] “ampliar a produção bibliográfica qualificada do corpo docente permanente, em veículos de circulação nacional e internacional”;
- Ecologia: “espera-se no futuro uma distribuição mais equilibrada da produção qualificada do corpo de docentes permanentes”;
- Agricultura: [necessidade de] “redimensionar o número de docentes e incrementar a produção bibliográfica”.

Como se observa, segundo as Comissões de Avaliação, o ponto crucial para a recuperação dos Programas centrava-se na *produção qualificada*. A recomendação da Comissão de área do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação da Biodiversidade, no item “Apreciação”, expressou que: “há importantes aspectos que limitam a progressão de nível do Programa. Desses, a produção científica continua sendo a principal.” O diagnóstico se torna mais contundente ao lembrar que, na ocasião, dois Programas registravam o conceito 4 e um Programa o conceito 3; portanto, no limite ou próximo do limite do credenciamento.

Critérios para a atribuição dos conceitos 6 e 7 nas áreas

Considereei pertinente enfocar os critérios de avaliação em relação à avaliação de Programas que pleiteiam os conceitos 6 e 7 porque os mesmos permitem identificar as condições para atingir a “liderança nacional”, a “alta qualificação e desempenho” - conforme expressões usadas na Ficha da área de Educação, o que significa que atingir esse nível é o objetivo, a meta, o sonho de todos os Programas. Assim, os critérios indicados pelas áreas para tal alcance são apresentados, como segue.

Na área da *Educação*, os Programas que atingirem critérios determinados (por exemplo, “muito bom” nos cinco quesitos exigidos na avaliação), necessitam submeter-se à nova avaliação. Nessa fase, submetem-se à apreciação de três itens, dos quais destaco o primeiro por apresentar o maior peso frente aos demais (60%). O item é *Nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos*. Os seguintes indicadores balizavam esse item: *Publicações e Inserção do Programa*. Em *Publicações*, eram consideradas as “publicações dos docentes permanentes em periódicos qualificados internacionais, livros e capítulos publicados no exterior em editoras qualificadas e livros nacionais de alta qualidade que ofereçam uma contribuição significativa para o conhecimento da Área”. Em *Inserção do Programa*, eram computados os “indicadores de produção internacional do Programa”, ou

seja, aquilo que se relacionava à participação em corpo editorial, promoção e participação em eventos, captação de financiamento e dotações, estágio, bolsa, pesquisas, intercâmbio, entre outros aspectos.

Na área da *Ecologia e Meio Ambiente*, os Programas passíveis de serem contemplados com os conceitos 6 e 7 precisariam, preliminarmente, alcançar o conceito 5 nos quesitos gerais da avaliação, além de apresentar “diferenciais de alta qualificação e desempenho e de forte liderança nacional”. Entre os aspectos que norteavam o citado *diferencial* constava “o nível de qualificação, de produção e de desempenho”, o qual “deve ser equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos”. Dessa forma, tendo, inicialmente, atingido o conceito 5 nos quesitos gerais, caberia, ainda:

- para obter o conceito 6: apresentar, no mínimo, oito docentes permanentes com três publicações Qualis A no triênio;

- para obter o conceito 7: apresentar 50% dos docentes permanentes ou, no mínimo, dez docentes permanentes (para Programas com menos de vinte docentes permanentes) com quatro ou mais publicações Qualis A no triênio.

Por fim, na área de *Ciências Agrárias*, entre os três critérios diferenciais de qualificação para atingir os conceitos 6 e 7, destacava-se, com peso de 70%, o item *Nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos*. Nesse, deveria ser considerado se “o Programa apresenta qualidade equivalente ao dos centros de excelência internacional, por meio de sua presença internacional relevante e de impacto, tanto na produção científica como na participação em convênios, equipes de projetos etc.”

Feita a síntese dos critérios para a atribuição dos conceitos 6 e 7 nas três áreas, observo que o chamado nível de *excelência* dos Programas, claramente, enfatiza a *produção qualificada*, bem como a referência à centros e à produção internacional. Em outras palavras, para que os Programas atinjam os níveis mais altos da avaliação, os seus docentes precisavam ter em mira, principalmente, as publicações no exterior e a participações em fóruns internacionais. Por efeito, do exterior espera-se que se constituam redes, intercâmbios, trocas.

Esses são motivos para estar atento aos rumos e aos significados da internacionalização da educação superior, bem como analisar as tendências e forças envolvidas nesse complexo ambiente. Observando os critérios pautados na avaliação de Programas, parece não ser descabido afirmar que a referência da *boa* produção está *lá fora*, ou na capacidade de interagir e integrar-se com o *de fora*.

Nesse sentido, pode ser bem-vinda uma pausa na apreciação dos dados da avaliação para fazer uma citação acerca do fenômeno da internacionalização da educação superior, na qual a ideia de “seleção dos melhores” é a tônica. É ao que remete Marcovitch (2008), que expressa a expectativa de que as grandes

Universidades brasileiras integrem-se ao seleto grupo das cem melhores do mundo, identificadas pelo Academic Ranking of World Universities, seguindo o que seria uma tendência adotada no “mundo desenvolvido”. Segundo afirma, a tendência de internacionalização também implica na expansão das melhores instituições mundo afora. Ser melhor, no caso, compreende fatores como “concentração de talentos, destaque mundial em pesquisa, fluxos financeiros previsíveis e elevada capacidade de articulação com a sociedade.” (MARCOVITCH, 2008). Evidências da inserção do Brasil, nesse cenário, é a apologia feita na imprensa, recentemente, acerca do crescimento da produção científica no país, ao anunciar que o Brasil está na 15ª colocação no ranking, respondendo por 2,02% dos artigos publicados em 2007 no mundo (o que superaria países como Suíça e Suécia), e em 25º lugar no quesito que mede a porcentagem de citações (BRASIL É..., 2008).

Ao que parece, apesar dos tratados e das relações de cooperação que promovem associações solidárias entre países e instituições, prevalece uma lógica competitiva, que possui um caráter mundial, na qual se insere o traçado da avaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Produção docente nos Programas: examinando mais perto os indicadores

Os indicadores referentes à *produção docente* não representam algo novo na avaliação da Pós-Graduação, mas, desde as mudanças do biênio 1996/1997, tornaram-se centrais⁴. Aliás, a sua ascendência no triênio 2004-2006 foi visível, como antes mostrado. Não há como desconsiderar os seus efeitos sobre o ritmo do trabalho docente, imposto pelo imperativo de manter alta e constante a produção, em termos quantitativos, bem como, não menos importante, em termos da luta para ser aceita, o que se define pelo *onde* publicar. Isto traz conseqüências de

4 Segundo Moraes (2002), foi nos anos 1990 que mudanças substanciais entraram na pauta da avaliação, algumas aplicadas no biênio 1996/1997. A autora destaca alguns pontos do processo de mudanças: a) avaliação com intervalo de três anos (não mais bienal) e continuada (acompanhamento da situação do Programa, sem emissão de nota); b) o Programa passava a ser a unidade básica da Pós-Graduação, isto é, Mestrado e Doutorado seriam avaliados em conjunto; c) os Programas seriam avaliados por notas (1 a 7), e os de nível 6 ou 7 submetidos ao critério de *excelência* (padrão internacional); d) definiu-se, para fins de avaliação, o Núcleo de Referência Docente (NRD), composto por professores que dariam sustentação ao Programa por seu vínculo formal, carga horária e tempo de dedicação; e) aprofundou-se a relação entre o sistema de avaliação e o de fomento da Capes; f) o Conselho Técnico-Científico (CTC) assumiu papel, não apenas de homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação da avaliação realizada pelas Comissões de Área.

diversas ordens, como o aumento do estresse que se acomete sobre o docente, visto que *precisa* publicar, mas *precisa* publicar nos canais valorizados pela avaliação.

A propósito do afã por publicação, que regula diversos formatos de avaliação docente, Evangelista (2002) expõe, por figura de linguagem, os estágios porque passou (no seu caso, em relação à avaliação da GED): “[...] publicar ou morrer, morrer por publicar, morrer para publicar, morrer se publicar, morrer se não publicar, publicar apesar de morrer, publicar para morrer.” Então, desolada, mas apelando ao bom senso, narra que buscou a forma final do bordão: *publicar, mas sem morrer*.

Por considerar válido acumular informações acerca da *produção docente* na perspectiva da avaliação dos Programas, destaquei itens relacionados aos indicadores das atividades docentes desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação selecionados na tese⁵.

Para mostrar a evolução das atividades docentes dentro de certo período, os dados colhidos reportaram aos anos-base 2000 e 2006 por serem os que encerravam, respectivamente, a avaliação anual do primeiro triênio (1998-2000) e do último triênio (2004-2006) considerados. A intenção foi verificar a evolução de certas atividades desenvolvidas nos Programas, na perspectiva temporal mais abrangente possível. As atividades privilegiadas relacionaram-se à *formação* e às *publicações* dos docentes permanentes⁶.

Antes da exposição, cabe explicar o termo *NRD6*, que aparece na tabela seguinte. Conforme explicam Kuenzer e Moraes (2005), trata-se dos “[...] docentes servidores públicos ou os com vínculo CLT, mais de nove meses no Programa, com carga horária na instituição maior ou igual a 30 horas e dedicação ao Programas de pelo menos 30% desta carga horária.” Eles deveriam compor o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos Cursos. Em 2004, a CAPES substituiu esta terminologia por *docente do núcleo permanente*, conforme a Portaria CAPES nº 68 de 03/08/2004.

A seguir, então, apresento a soma das atividades docentes nos Programas de Pós-Graduação, considerando o que se relacionava à *formação* e às *publicações*.

5 Esses dados foram obtidos no portal da Capes, acessando os campos “Cursos Reconhecidos e Recomendados”/“Caderno de Indicadores”/“Programas”. Ali, pode-se obter uma visão ampliada da produção de cada Programa, por discriminar as atividades realizadas, segundo a quantidade, a carga horária e/ou os docentes envolvidos.

6 Certas atividades desenvolvidas nos Programas não foram consideradas; por exemplo, desconsidereei as de pesquisa, tendo em vista que (conforme informação prestada por dois ex-coordenadores de Programas) os critérios acerca do que definia um projeto de pesquisa foram reformulados no último triênio, o que alterou, substancialmente, o resultado final. Desconsidereei também as atividades discentes por não serem de interesse direto da pesquisa, ainda que se deva levar em consideração que essas se vinculam ao trabalho docente, sendo por ele acompanhadas e, inclusive, impulsionadas.

Tabela 5 - Atividades docentes dos Programas de Pós-Graduação Educação, Agricultura Tropical, Ecologia e Cons. da Biodiversidade
Anos-base: 2000/2006

Item da Avaliação	Educação		Agricultura Tropical		Ecologia e Conservação da Biodiversidade	
	2000	2006	2000	2006	2000	2006
Corpo docente	Total: 30 NRD6: 14	Total: 39 DP: 32	Total: 17 NRD6: 17	Total: 28 DP: 22	Total: 19 NRD6: 16	Total: 21 DP: 15
Atividades formação: Ch. total (PG + Gr.) (total de docentes)	3.266,0	6.265,0	4.360,0	5.370,0	4.155,0	4.038,0
Atividades formação: Ch. PG e Graduação (total de docentes)	PG: 455,0 Gr: 2.811,0	PG: 1.650,0 Gr: 4.615,0	PG: 880,0 Gr: 3.480,0	PG: 1.390,0 Gr: 3.980,0	PG: 645,0 Gr: 3.510,0	PG: 705,0 Gr: 3.333,0
Atividades formação: aluno por orientador PG e Graduação (DP/NRD6)	PG: 83 Gr: 50	PG: 123 Gr.: 55	PG: 55 Gr: 66	PG: 46 Gr: 93	PG: 26 Gr.: 102	PG: 42 Gr: 75
Total de publicações (DP/NRD6)	159	414	102	133	64	100

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 28/03/2008 e 04/06/2008. "Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes". "Caderno de Indicadores (item "PR" - Programa). Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes.

Observo que, comparando os anos 2000 e 2006, aumentou o número de docentes em todos os Programas, da mesma forma que aumentou o número de docentes permanentes (exceto em Ecologia), o que não permite uma comparação linear das atividades docentes entre os dois anos considerados. Atentando a essa ressalva, os referidos resultados devem ser vistos como tendências em curso, de acordo com as seguintes bases:

- *Atividades de formação* (carga horária total, somada a da Pós-Graduação com a da Graduação): na Educação e na Agricultura Tropical, as atividades de formação tiveram aumento na carga horária docente, o que não se mostrou na Ecologia. Impressiona que na Educação a carga horária praticamente dobrou;

- *Atividades de formação* (distintas à carga horária na Pós-Graduação e na Graduação): aumentou o tempo dedicado à Pós-Graduação em todos os Programas, o que foi enfático na Educação e na Agricultura Tropical. Nesses Programas, também houve aumento na carga horária na Graduação, o mesmo não se dando na Ecologia. Ao se comparar o crescimento da carga horária entre os dois níveis, a Pós-Graduação destacou-se em todos os Programas;

- *Atividades de formação* (aluno por orientador na Pós-Graduação e na Graduação, considerando os docentes permanentes ou NRD6): na Educação, as atividades de orientação cresceram nos dois níveis de ensino, sobretudo na Pós-Graduação. Na Ecologia, a orientação concentrou-se na Pós-Graduação e decresceu na Graduação. Na Agricultura Tropical, houve um movimento contrário, de forma que a orientação na Graduação foi o destaque;

- *Total de publicações* (docentes permanentes ou NRD6): foi substancial o crescimento das publicações dos professores permanentes em todos os Programas, notadamente, na Educação.

A seguir, detive-me na “*Produção bibliográfica*”, que mostrou a qualificação dos veículos de publicação em dois dos Programas enfocados (Agricultura Tropical e Ecologia e Conservação da Biodiversidade). Nesse levantamento, adotei como base a produção docente de 2000 e de 2006, os anos finais do primeiro e do último triênio considerados na pesquisa. As informações ficaram prejudicadas pela indisponibilidade dos indicadores da Educação no sistema; ainda assim, considerei importante mantê-las, por expressarem o esforço gradual dos dois Programas consultados, com vistas ao enquadramento da sua produção na classificação *A Internacional*. Foi possível perceber que, no ano inicial (2000), a produção enquadrada nessa classificação apareceu de forma tímida, tendo, em 2006, crescido - o que pode ser entendido como *resposta* aos critérios e pesos da avaliação instituída.

Tabela 6 - Produção Bibliográfica - Qualificação das Publicações dos Programas de Pós-Graduação Agricultura Tropical, Ecologia e Cons. da Biodiversidade. Anos-base: 2000/2006.

Classificação	Agricultura Tropical		Ecologia e Conservação da Biodiversidade	
	2000	2006	2000	2006
A	Internacional: 0 Nacional: 6 Local: 0	Internacional: 12 Nacional: 10 Local: 0	Internacional: 0 Nacional: 1 Local: 0	Internacional: 16 Nacional: 6 Local: 0

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 28/03/2008. “Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes”. “Caderno de Indicadores” (item “PR” - Programa). Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes. Os dados referentes ao Programa em Educação não estavam disponíveis.

Cabe a consideração de que não está em questionamento o mérito de seletividade das fontes de publicação, que, em si, tem o propósito de depurar, sob critérios definidos, os veículos confiáveis, consolidados, legitimados pela academia, com isso, garantindo a divulgação isenta e o rigor nos trabalhos científicos. Pretendo evidenciar o que está implicado nesse processo, tendo em vista o contexto e o conjunto das demandas postas ao docente. Sobre ele, convergem duas pressões: manter constante a produção em termos quantitativos e ser selecionado por determinados veículos de divulgação, naquilo que produz. Tal combinação, de certo, leva à competitividade, à exclusão, à tensão - até porque a produção em escala cobra um estado de criação que é difícil ou impossível de manter em ápice contínuo. Existe, nisso tudo, um fator objetivo: não há lugar para todos no seletivo grupo de veículos "A", mesmo para os bons *produtos*. Nesse sentido, conforme a crítica de Bosi (2007):

Em algumas áreas de conhecimento, os critérios utilizados já banalizaram os termos de classificação mais universais, tais como a indexação, introduzindo como medida o tempo de carência para artigos e comunicações, estabelecendo prazos de validade que, quando ultrapassados, fazem "caducar" a produção acadêmica.

O docente na política de avaliação dos Programas: construindo a conclusão

Como desfecho das informações colhidas, tento abstrair o que me pareceu essencial, mais corrente ou o que se apresentou como inclinação ao trabalho docente, ao se relacionar à avaliação em questão. Sem dúvida, sobressai a conclusão geral de que o elemento chave da avaliação é o docente, sobretudo o do quadro permanente, determinante no desempenho dos Programas.

Em relação aos critérios de avaliação (tabelas 1 a 4), considerando as áreas dos Programas, destaco a centralidade do quesito "Produção intelectual" (que se refere às publicações qualificadas) e a valorização das publicações internacionais qualificadas.

Em relação aos indicadores dos Programas, compreendendo as atividades de formação e de produção bibliográfica (tabelas 5 e 6), há sinais de: a) aumento da carga horária na Graduação e na Pós-Graduação; b) aumento mais expressivo da carga horária na Pós-Graduação; c) aumento das publicações em geral; d) aumento significativo das publicações na classificação Internacional A.

Os indicadores, portanto, mostram intensificação das atividades docentes como um todo, da mesma forma que sinalizam uma centralização crescente das atividades docentes na Pós-Graduação. Foi possível, ainda, notar um processo de expansão dos professores permanentes, que tendem a constituir o núcleo, senão exclusivo, ao menos, majoritário, dos Programas de Pós-Graduação. Em outras palavras, um grupo identificado por interesses específicos, ligado organicamente à Pós-Graduação.

Uma análise do modelo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, por sua vez, precisa considerar variados aspectos, como:

- a avaliação da Capes padroniza procedimentos e resultados (centralizada, ela funciona por meio de uma ficha de avaliação única, composta por quesitos e itens predefinidos, independente da diversidade e complexidade das áreas envolvidas); com isso, tende à homogeneização, sobrepondo-se às peculiaridades regionais e institucionais e às singularidades e projetos particulares. Há um modelo *vindo de cima* que deve ser acolhido por todos, sob pena de exclusão do sistema (por parte do Programa, do professor), o que, no entanto, é atravessado por múltiplas contradições. Trata-se de um modelo divulgado como de consenso e democrático, amparado pelo envolvimento dos pares nas instâncias decisórias; porém, atentando às especificidades da representação, aparecem as contradições. Veja-se que o Conselho Técnico Científico (CTC), órgão responsável pela regulação e controle do sistema de avaliação é formado, além dos **representantes de cada uma das grandes áreas do conhecimento**, por membros da Capes, como: o **Presidente, o Diretor de Relações Internacionais, o Diretor de Avaliação e o Diretor de Programas**. Os representantes de área, por sua vez, são escolhidos entre os integrantes das listas tríplexes de indicados pelo Conselho Superior da CAPES, definidas a partir da relação de nomes propostos pelos Programas de Pós-Graduação e associações científicas, resultante de consulta para esse fim realizada pela CAPES. **Há, pois, no processo**, indicação de um esvaziamento do poder de decisão do docente, visto que a relação entre esse e os representantes é mediada por instâncias, pela burocracia e pelo poder central. Nesse sentido, citando Verhine (2008, p. 174), ex-representante da área de Educação, como reflexo, o CTC “[...] tem reduzido o poder relativo das comissões de área, freqüentemente alterando os conceitos recomendados por elas;”

- o modelo de avaliação da Pós-Graduação, por suas características assentadas na quantificação e na competição, acaba reproduzindo a lógica subjacente à sociedade Capitalista, decorrendo, pois, de um desenvolvimento longínquo no tempo. Por causa disso, pode-se falar de um modelo assimilável, aceitável socialmente, dado que não se choca com o que rege universalmente as relações. Ou seja, *as coisas em geral funcionam assim* e trata-se de a elas ajustar-se. Nas considerações sobre o processo de adaptação ao modelo, também não se pode perder de vista que o mesmo sustenta-se na premiação e na punição, sendo as regras impostas de forma implacável, em nome da respeitabilidade e da coerência do sistema;

- nos últimos anos, é possível perceber um severo aprofundamento da lógica estruturante do modelo de avaliação: o sentido de produção vem, cada vez mais, direcionando-se ao produtivismo, que quer dizer a valorização da produção docente fundamentada em determinados atributos, como a quantificação e a competição. Do ponto de vista ideológico, o quadro reflete a Sociedade do Conhecimento, que faz apologia ao conhecimento mensurável e considera que o caminho da superação dos problemas depende da mentalidade ou iniciativa dos indivíduos. Contudo, perversamente, no seletivo mundo dos que chegam ao topo, não há lugar para todos, a despeito dos esforços que se faça para tal, o que gera um ambiente concorrencial e, muitas vezes, de frustração. Tudo concorre, decisivamente, para forjar um corpo docente produtivista, competitivo, interessado em integrar um seletivo grupo. O pragmatismo, nesse sentido, tende a instalar-se e tornar-se uma referência do ser bom professor (ou do ser bom pesquisador), levando-o a dedicar-se àquilo que interessa (para ser bem avaliado) e afastar-se do que soa como *retórico*;

- é possível considerar que a avaliação funda-se na ideia de competitividade excludente, o que se expressa, por exemplo, pelos critérios diferenciais para obter os conceitos 6 e 7, pela disputa por financiamento e pela adesão ao ranking. Referenciando essa ideia, Verhine (2008) sustenta que há uma noção recorrente na CAPES, embora nunca oficialmente registrada, de que *não mais que 10% dos Programas* devem, a cada avaliação, inserir-se nos níveis de excelência;

- a intensificação do trabalho na Pós-Graduação associa-se à centralidade da figura do professor no processo de produção acadêmica. Como visto, ele é responsável por 60% do peso da avaliação dos Programas, considerando dois dos quesitos (Corpo docente e Produção intelectual). O percentual sobe ao se considerar os quesitos Corpo docente e Inserção do Programa, em que também o docente é o agente que alavanca o processo;

- avaliação e financiamento são mecanismos articulados, segundo a premissa de que o maior beneficiado é aquele (Programa ou docente) melhor avaliado. Nesse círculo, evidencia-se também uma relação dependente com as agências de fomento, com vistas à obtenção de recursos para aquisição e manutenção de equipamentos, ao financiamento de publicações de livros e da participação em eventos, comunicações etc. Os investimentos insuficientes por parte do governo tornaram o professor um empreendedor, que precisa buscar recursos para custear suas atividades, submetendo-se aos critérios das agências de fomento, que se assentam na contabilidade acadêmica. Tais condições acabam modificando hábitos e rotinas, criando desconfiças, acirrando competitividades e produzindo, em grande escala, embora com exceções, comunicações consideradas superficiais ou editadas repetidas vezes. Nesse quadro, são frequentes os problemas relativos à saúde física e mental do docente, à invasão dos espaços de lazer e de vida familiar, contribuindo para que ele se sinta, quase sempre, numa fronteira de risco;

- há de considerar, nos últimos anos, a retomada dos concursos para docentes, em geral, atendendo à expectativa institucional de contar com doutores no seu quadro docente. Pode-se dizer que a realidade se reproduz a galope com a chegada de um número expressivo de novos doutores, que são chamados de imediato à responsabilidade da produção da pesquisa, algumas vezes, com pouca ou nenhuma capacidade instalada na instituição. Nesse cenário, fica reforçada a ideia de que devem responsabilizar-se pela busca de recursos, sustentando suas pesquisas e demais atividades.

Tal conjunto de elementos pode explicar a condição do trabalho docente como um reflexo da política de avaliação dos Programas, ao mesmo tempo em que mostra a força do Estado na regulação de tal política, provocando efeitos no referido trabalho e à educação que através dele se constitui.

Pelo exposto, a avaliação assenta-se num modelo que cria uma espiral produtiva, relacionada ao alcance de metas cada vez mais ambiciosas, o que induz os Programas à frenética superação de indicadores e os desafia à quebra de limites, inspirando-se na concorrência. Pressionado pelo mecanismo de avaliação com base no desempenho, o trabalho docente nas universidades sinaliza intensificação de atividades. Cunha (2005, p. 88) ilustra o drama vivenciado pelos docentes na atualidade: “[...] todos reconhecem que os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para a produção intelectual, submetendo a si próprios e as suas famílias a um processo estressante de corrida acadêmica, à procura do troféu da produtividade.” Assim, o desafio parece ser o de deslindar uma contradição: participar da Pós-Graduação ao mesmo tempo em que questionar os critérios e parâmetros da sua avaliação.

De certo, uma importante via são os espaços que envolvem coletivos (dentro e fora da instituição) e que organizam reflexões, transformando-as em ações que encontram ecos.

Referências

BRASIL é o 15º país que mais produz estudos científicos no mundo. **Época**, São Paulo, 9 ago. 2008. Disponível em: <revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI7674-15224,00.html>. Acesso em: 8 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação Continuada Educação 2006**. Relatório Anual. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2007.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E. B. et al. (Org.). **Pedagogia universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.

EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO A. M. N. (Org.). **A Bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 298-300.

KUENZER, A.; MORAES, M. C. M. Pós-Graduação no Brasil: inflexões e perspectivas, um breve histórico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

MARCOVITCH, J. As universidades na década vindoura. **Jornal da Ciência**, São Paulo, 11 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

MORAES, M. C. M. Avaliação na Pós-Graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 187-226.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VERHINE, R. As recentes políticas da CAPES e suas implicações para a área de educação. In: MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (Org.). **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** - ANPed. Cuiabá: UFMT, 2006, p. 23-34.

