



1679 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 08 - Educação Superior

FAZERES DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: DENTRE AÇÕES E SIGNIFICAÇÕES
Vantoir Roberto Brancher - INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

FAZERES DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: DENTRE AÇÕES E SIGNIFICAÇÕES

RESUMO:

Este escrito é síntese de tese de doutorado que buscou conhecer “que representações de docência, na pós-graduação, os professores atuantes num PPG têm construído acerca dos seus fazeres e como essas representações repercutem na sua atuação profissional?”. No intuito de concretizar esse trabalho, delineou-se uma pesquisa qualitativa com oito professores de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal brasileira. Após a coleta dos dados, os mesmos foram analisados, sob os pressupostos da hermenêutica na perspectiva de Gadamer (1997, 2002). De tal análise resultaram blocos de interlocução com essa perspectiva de análise, pude perceber que os professores atuantes na pós-graduação ocupam, no imaginário coletivo daquele contexto, um lugar distinto dos demais professores; apesar de, em geral, não existir um objetivo convergente no que tange à formação dos egressos do curso. Na escrita que segue apresentaremos problematizações especialmente a atuação docente na pós-graduação bem como acerca das significações imaginárias referentes a essa atuação.

FAZERES DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: DENTRE AÇÕES E SIGNIFICAÇÕES

RESUMO:

Este escrito é síntese de tese de doutorado que buscou conhecer “que representações de docência, na pós-graduação, os professores atuantes num PPG têm construído acerca dos seus fazeres e como essas representações repercutem na sua atuação profissional?”. No intuito de concretizar esse trabalho, delineou-se uma pesquisa qualitativa com oito professores de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal brasileira. Após a coleta dos dados, os mesmos foram analisados, sob os pressupostos da hermenêutica na perspectiva de Gadamer (1997, 2002). De tal análise resultaram blocos de interlocução com essa perspectiva de análise, pude perceber que os professores atuantes na pós-graduação ocupam, no imaginário coletivo daquele contexto, um lugar distinto dos demais professores; apesar de, em geral, não existir um objetivo convergente no que tange à formação dos egressos do curso. Na escrita que segue apresentaremos problematizações especialmente a atuação docente na pós-graduação bem como acerca das significações imaginárias referentes a essa atuação.

Palavras-chave: pós-graduação; formação de professores; pedagogia universitária; produtividade; dispositivos de formação

Iniciar esta escrita constitui em um desafio, qual seja, sintetizar os processos e percursos produzidos a partir de tese de doutoramento, com enfoque especial nas significações imaginárias estabelecidas pelos docentes de PPGs[1] acerca do seu trabalho. Quando estabeleceu-se essa ênfase, entendia-se a necessidade de situar o leitor de que, para realizar esse trabalho buscou-se aproximação dos dispositivos de formação de docentes atuantes num contexto de pós-graduação no Brasil. Tal opção exigiu algumas escolhas e com elas alguns caminhos se delinearam. Optou-se, então, por trabalhar com docentes de um programa de pós-graduação em educação em uma universidade federal brasileira. Para fazê-lo, selecionou-se dentre os docentes desse programa, os professores que tinham mais de cinco anos de experiência naquele PPG. Feita essa primeira opção, delineou-se uma amostra ainda um tanto ampla. Com isso, optou-se por observar os trajetos formativos desses docentes. Então, selecionou-se os docentes com maior tempo de experiência na docência em contextos de pós-graduação. Por fim, trabalhou-se de forma a respeitar a proporcionalidade de docentes a partir das linhas de pesquisa desse programa. A partir disso, materializou-se uma amostra de oito professores em sua totalidade. Faz-se importante especificar que, quanto à implementação desse processo, num primeiro momento, realizou-se estudo acerca dos professores atuantes nas linhas de pesquisa desse programa. A partir daí, de forma intencional, os colaboradores foram selecionados, por meio dos critérios de inclusão acima referendados. Delineada a amostra, encaminhou-se o convite aos professores para participar da pesquisa. Somente com o aceite destes as entrevistas foram realizadas.

Quanto à análise dos dados trabalhou-se na perspectiva hermenêutica sob os pressupostos de Gadamer (1997, 2002). A partir dele passou-se a tratar as narrativas dos colaboradores alinhando-as aos pressupostos do Imaginário Social à luz dos estudos de Castoriadis (1982, 1987, 1992,). Faz-se importante destacar que, tendo em vista a sinalização da Resolução nº196/96 e com o compromisso firmado frente aos colaboradores, quanto a seu anonimato, as designações utilizadas, nesse trabalho, foram fictícias; para tal, os mesmos foram designados a partir do nome de constelações: Áries; Pisces; Erídanos; Gemini; Lépus; Órion; Phoenix e Volans. Tal designação se deu a partir das narrativas de vida e formação demarcadas pelos próprios colaboradores.

Assim, no artigo que segue, problematizou-se as significações imaginárias que os docentes desse programa tem atribuído aos fazeres por eles desenvolvidos. Desse modo, se faz necessário conchamar à discussão dois autores, que estão nas epígrafes desse escrito, com o

empréstimo das mesmas, tendo em vista que: na primeira, Waters (2006) auxilia a pensar sobre a produção de conhecimentos ao longo dos tempos, a segunda, uma narrativa de uma ex-coordenadora de curso de pós-graduação, em entrevista a Bianchetti e Machado (2007), que explicita contribuições acerca da pressão a que são submetidos os profissionais atuantes na PG- Pós-Graduação brasileira. Sabe-se que, nesse momento da história educacional do Brasil os docentes que *optam* por atuar no contexto de pós-graduação, necessitam minimamente do desempenho das seguintes tarefas: Busca de Financiamento; Ensino; Escrita e Publicação; Orientação e Pesquisa.

Sabe-se também que os professores poderiam acrescentar alguns fazeres aos acima citados. Assim, refletir sobre o trabalho do professor atuante na pós-graduação parece uma tarefa com muitas faces, uma vez que cada uma dessas atividades apresenta uma complexidade específica. Veiga (2011) tem dito que, hoje, os profissionais que atuam no ensino superior exercem um emaranhado de funções que ultrapassam e muito as questões voltadas para o ensino. Isso tem ocorrido, para ela, pois a cada ano tem-se ampliado significativamente o trabalho desenvolvido por estes profissionais.

Na mesma linha de raciocínio Bianchetti e Machado (2006), explicitam que a pressão que os PPGs têm vivido vem acompanhada de um efeito cascata no qual as potências mundiais têm forçado sua forma de produção aos demais países, gerando o que Bourdieu (2001) denomina "máscara da globalização". Castoriadis (1982), também ao refletir sobre os fazeres da contemporaneidade, na qual se percebe vigente a lógica mercantil, sinaliza que:

A pseudo-racionalidade moderna é uma das formas históricas do imaginário; ela é arbitrária em seus fins últimos na medida em que estes não dependem de nenhuma razão, e é arbitrária quando se coloca como fim, visando somente uma "racionalização" formal e vazia. Nesse aspecto de sua existência, o mundo moderno é atormentado por um delírio sistemático - do qual a autonomização da técnica desencadeada, e que não está "a serviço" de nenhum fim determinável, é a forma mais imediatamente perceptível e a mais diretamente ameaçadora. (p. 188).

O autor, ao refletir sobre o processo de fetichização da mercadoria (e aqui poderia dizer fetichização das produções científicas), ajuda a perceber que, apesar da sociedade moderna negar, de modo geral, o imaginário em prol de uma lógica cartesiana, está cada vez mais presente. Mesmo na forma mais arbitrária, como no fetichismo da mercadoria apontado por Marx (1987), o imaginário está lá, de modo perverso, pensando uma forma de produção. Forma, essa, na qual o proletariado (trabalhador-professor), indivíduo complexo, portador de um trajeto formativo singular, é avaliado, é hierarquizado, ou seja, sua vida, tudo o que ele já fez, tem importância menor do que o(s) bem(s) que acaba de produzir (livros, artigos, ensaios, orientações). Ainda assim, é preciso imaginário para poder pensar e organizar tal modo de produção.

Do mesmo modo, Erídanos pensa sobre as tentativas de incitação/controla das publicações estabelecidas pelos órgãos de fomento e regulamentação brasileiros e mostra que:

Teve certa fase aí, do COLETA, da CAPES, que não era bom o número de publicações com alunos, com orientandos, tinha que ser Carreira solo, essa era a expressão, a gente tinha que fazer carreira solo. Eu falei: - Bom, se eu tiver que optar por não publicar mais com os meus orientandos, eu prefiro me descredenciar.

Nessa fala, Erídanos parece sinalizar os professores atuantes na PG podem fazer frente a algumas exigências, quando inadequadas, dos processos avaliativos, bem como das exigências propostas pelos órgãos de fomento e avaliação. Em contrapartida, num momento posterior, parece dizer "nunca questionem a CAPES" uma vez fez esse enunciado

Eu me lembro de uma época em que a gente foi contrário à exigência da CAPES, e não, e isso só nos levou a não ter o quatro no programa, o cinco no programa, na época; ou o doutorado não foi aprovado, foi alguma coisa dessas aí que aconteceu. Então, realmente tem que cumprir o que eles determinam. (ERIDANOS).

Ao que parece, os docentes desse programa passaram a realizar ajustes em suas ações e na forma de explicitação dos seus fazeres, no intuito de obter uma boa pontuação junto aos órgãos regulamentadores. Phoenix também fala sobre as dificuldades que seu programa de pós-graduação enfrenta nos processos de avaliação.

Eu acho que a gente tem o cerceamento, nós temos hoje uma meritocracia muito forte e exigida por estar na pós-graduação. Eu acho que nós somos, assim, perversamente avaliados, sabe, muito quantitativamente e não tanto qualitativamente. E isso não são todas as pós-graduações. Eu acho que aqueles que têm os níveis menores e que querem ascender, nós acabamos sendo mais quantificados do que outros programas que já tem a sua trajetória qualitativa mais desenvolvida. Então assim, a preparação deve se dar nisso, sabe? Saber que tu vai entrar para outro nível de atuação profissional dentro da tua instituição, que tu não és obrigado a estar, mas se tu entraste, tu vais ter que seguir aquelas regras, que são regras para o crescimento. Não adianta você ficar berrando aqui que tu és contra a CAPES, sozinho, entendeu? Então no mínimo vá para os congressos e banque a discussão, lá gritando no meio de todo mundo que tu és contra, vá que tu consigas mais uns trinta, quarenta, que também sejam contra. E daí tu vais fazer um grupo, para estar debatendo, para estar indo atrás.

Na fala acima, Phoenix, pode parecer um tanto dramática, ou mesmo que seus dizeres sejam infundados. Todavia, encontra convergências uma vez que Horta e Moraes, (2005) também têm denunciado a existência de um

[...] 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. (p. 101).

Fávero (2009) afirma que já na 10ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Salvador, no ano de 1986, realizavam-se sérias críticas aos indicadores utilizados pela CAPES para avaliar os PPGs do Brasil. Na referida publicação mostra que, "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. (FÁVERO, 2009, p. 08). Nessa mesma linha de raciocínio são as inferências trazidas por Spagnolo; Calhau (2002, p. 14), quando dizem que

Como os indicadores são ponderados, existe o risco de que os professores e os coordenadores dos programas **comecem a trabalhar com base nos indicadores que têm peso maior no sistema de avaliação** o que não necessariamente implicaria em melhoria da qualidade de seus programas. Sugere-se que, para determinar se realmente houve progresso, sejam utilizadas metodologias qualitativas. (*Grifos meus*).

Aponta-se que se repare nas palavras das autoras, quanto aos ajustes para aferir melhores índices nos processos de avaliação, parecem já serem tomadas nesse programa, uma vez que, como indica Lépus quando traz das dificuldades que as universidades enfrentam para articular ensino, pesquisa e extensão. Isso também acontece quando nossos colaboradores explicitam que precisam deixar de lançar certos fazeres, pois, estes poderiam prejudicar a avaliação de seu PPG (Erídanos), ou ainda quando Volans vai mostrar que o aluno de graduação que recebe um professor que atua na pós-graduação recebe um professor que terá menos tempo para ele. Talvez, aqui, precisasse perguntar a quem interessam os fazeres que os profissionais das PGs estão tendo que desenvolver. Num mesmo sentido, Waters (2006) sinaliza que, talvez, seja necessário retomar nas instituições de ensino e pesquisa do país o “porque alguém iria querer falar, escrever ou publicar.” (p. 13). Talvez, retomando essa premissa básica se consiga repensar o que também ele preconiza, qual seja de que,

As humanidades estudam livros e artefatos para encontrar os traços comuns de nossa condição humana. Afirmo que há um elo causal entre a demanda corporativa pelo aumento da produtividade e o esvaziamento, em todas as publicações, de qualquer significação que não seja gerar números. Agora, as humanidades estão em crise porque diversos pressupostos sobre o que conta - quer dizer, não sendo diretos demais, sobre o que **soma** - é algo absolutamente inimigo das humanidades. Quando os livros deixam de ser meios complexos e se tornam, em vez disso, objetos sobre os quais quantificamos, então se segue que todos os outros assuntos que as humanidades estudam perdem seu valor. E, se os estudiosos de humanidades não tiverem uma clara noção do que lhes diz respeito, ninguém mais vai ter. (WATERS, 2006, p. 12).

Retomar a fala de Lépus, parece necessário, uma vez que se faz, bastante preciso, ao afirmar que o ensino é a instância menos valorizada nas Instituições de Ensino Superior. Se tal afirmação faz sentido, e parece fazer, aqui, novamente poderia-se retomar o conceito de *dispositivo* de Gaidulewicz (1999) para perguntar, que *dispositivos* estarão por detrás desta lógica de formação e de produção de conhecimentos?

Acredita-se que as posturas dos docentes sejam o resultado das políticas públicas de valorização da pesquisa e da produção científica, uma vez que existe um modelo de avaliação que privilegia determinados fazeres em detrimentos de outros. Assim, no intuito de não prejudicar sua instituição e seus programas, os docentes acabam realizando algumas opções. Isso, pois

[...] a nota baixa do curso não é um bom negócio também para os docentes/pesquisadores, isto é, para os programas e para a IES que os abrigam. E por que não é um bom negócio – quando a meta, o horizonte, deve ser o “bom negócio” garantido pela nota alta – é que estes procedimentos e ações de regulação e controle, isto é, o “Modelo CAPES de Avaliação”, possuem um alto poder indutor de homogeneidade, se não de uniformidade e conformismo, em oposição à ideia de universidade e de programa, e de formas defensivas de avaliação, seja no fornecimento de dados, seja na sua auto-análise para constar do Banco de Dados, seja na eleição dos aspectos prioritários a serem aperfeiçoados. E este modo de proceder defensivo dos Programas no processo do “Modelo CAPES de Avaliação” é mais uma prova contundente de que não se está diante de um modelo de avaliação educativa ou diagnóstico-formativa. (SGUISSARDI, 2006 p. 78)

Talvez, aqui, seja oportuno retomar a fala de Erídanos que, apesar de sinalizar que discute os procedimentos avaliadores da CAPES, manifesta certa acomodação ao modelo, haja vista possíveis penalidades ocasionadas por sua negação.

Eu me lembro de uma época em que a gente foi contrário a exigência da CAPES, e não, e isso só nos levou a não ter o quatro no programa, o cinco no programa, na época; ou o doutorado não foi aprovado, foi alguma coisa dessas aí que aconteceu. Então **realmente tem que cumprir o que eles determinam** (Erídanos).(*grifos meus*).

Parece, que para analisar a fala de Erídanos necessita-se retomar Sguissardi, (2006), quando reflete sobre as possíveis consequências da aceitação ao modelo quantitativista imposto pela CAPES, ao perguntar: “Quais as consequências para a educação superior de um “modelo” que privilegia a formação do pesquisador via mensuração e avaliação bastante quantitativista da produção científica, em detrimento da formação “integral” do pós-graduando?” (p. 49). Os procedimentos de regulação e averiguação são o resultado de pressões e exigências desenfreadas aos professores e alunos que se inserem nas pós-graduações brasileiras. Órion explicitando acerca da rotina atualmente vivida pelos professores dos PPGs deixa escorrer alguns dos subterfúgios explicitados na citação anterior, ou seja, as alternativas que se tem criado no contexto universitário para maximizar a ‘produção’, para encontrar, mesmo no tempo da academia brechas a (re)pensar e (re)estruturar seus fazeres.

ÓRION: Bem, eu diante dessas demandas homéricas do sistema, por sobrecargas de atividades e exigências [...] eu tenho somado esforços, tenho me colocado ao lado deles, tenho produzido em conjunto, com eles e também lógico, com os alunos do mestrado e da graduação. E tenho tentado lutar pelo compartilhamento da essência. Antes até eu trabalhava eventualmente aqui uma palavra, nas disciplinas, solitário, agora eu tenho somado esforços com outros colegas. Eu noto que eu tenho aprendido muito, mas muito mesmo, e é um aprendizado constante. E aí a coisa se torna mais leve. (grifos meus).

Aqui, na fala do professor, o mesmo revela que tem se provocado a aprender a trabalhar na coletividade. Demanda essa, que se torna premente aos professores na contemporaneidade. Anteriormente, Phoenix também sinalizava para essa necessidade. Talvez, posturas como as apontadas por Órion, quais sejam, de tentar elaborar e implementar disciplinas coletivamente na PG podem ser instâncias primeiras de construção de *saberes da ação pedagógica* nesse locus. Parece que, que essas disciplinas precisariam tornar-se objetos de investigações futuras.

Não se pode esquecer, ainda, que algumas *gerações pedagógicas* (ISAIA 2006) têm feito exigências às novas gerações que a elas mesmas não foram solicitadas. Na segunda parte da fala, Órion explicita “antes até eu trabalhava eventualmente, aqui, uma palavra, nas disciplinas, solitário, agora, eu tenho somado esforços com outros colegas. Eu noto que eu tenho aprendido muito, mas muito mesmo, e é um aprendizado constante. E aí a coisa se torna mais leve”. Phoenix também parece confirmar a existência de tais momentos, quando explicita que somente conseguirá espaços de estudo e discussão quando se tornar aluna em algum contexto.

[...] a minha grande esperança que em sendo aluna eu possa ser aluna, que eu não chegue e que vire escravinha de

luxo [RISADAS] [...] como muitas vezes eu já fui, quando graduanda, ou como eu vejo as pessoas fazendo. Então, assim, tipo escravinha de luxo: ah, eu não vou poder dar aula, tu vais lá e da pra mim [...] tah,tah,tah. E isso não é um, dois dias, é todo o semestre.

Outra sinalização que chama atenção e que parece até incompatível com a pós-graduação, diz respeito aos docentes não terem mais tempo para estudar. Soa um pouco estranho pensar que os mesmos professores que estão constantemente avaliando projetos, dissertações e teses não consigam estudar. Parece que quando anunciam não conseguirem, não estão fazendo uma fala generalista, de que não estudam. Mas de que não estudam o que desejam, que não podem parar e escolher que leituras pretendem fazer, uma vez que projetos de qualificação, teses e doutorados chegam para ser avaliados com certa frequência e, algumas vezes, em grande número. Ao que parece estão denominando estudo, não as leituras das produções dos PPGs, mas sim, a leitura de literatura, de poesia, de ficção, ou o estudo da própria área, visto que adquirem muitas obras e não conseguem olhá-las. Tal fato, observado durante a entrevista com Erídanos, na qual, ao reclamar da ausência de tempo para leituras outras, conta que compra livros com uma frequência bastante grande, algumas vezes, inclusive, compra os livros pensando no trabalho dos orientandos, todavia, nem sempre consegue terminar a leitura dos mesmos antes de emprestar aos alunos, precisando adverti-los quanto a isso.

Pode-se deduzir, assim, que a quantidade de tarefas que os programas de pós-graduação têm gerado aos docentes, faz com que não possam mais escolher o que querem ou não estudar. Então, primeiro precisam dar conta das obrigações para com seu programa, depois, se conseguirem podem realizar atividades outras. Ao que parece, dessa forma, fica difícil encontrarem dispositivos de formação, que não estejam no próprio PPG, ou que não se encontre nesses lugares que o PPG lhes proporciona estar. Assim, do mesmo modo que se percebe que o grande dispositivo de formação de professores, para esses docentes, é o próprio programa em si, com todas as suas atividades e fazeres, esse mesmo programa não permite ao professor, ou permite de forma bastante delicada, que acionem dispositivos de formação que venham de outros contextos.

Gemini, é bem incisivo e aponta que, na universidade brasileira não se tem mais tempo para o estudo, segundo ele, parece que dedicar um tempo de sua jornada de trabalho para estudar é algo que não se deve fazer. No mesmo sentido, traz que se os professores hoje quiserem estudar necessitarão abdicar do tempo destinado ao descanso ou à família. “Na pós, eu acho que para me qualificar no ensino, assim, eu acho que eu tenho feito é tentado ler mais, estudar mais, por incrível que parece eu acho que mesmo dentro da universidade, nessa loucura que a gente vive, às vezes a gente tem carência de estudar, de sentar, de dizer”. (GEMINI).

Não é de estranhar com as afirmações de Gemini que estudos como os de Bianchetti e Machado (2006) tenham percebido o adoecimento desses profissionais em função da intensificação de seu trabalho. Para eles, chegou-se a um momento histórico tão severo de exigência com os docentes que, talvez, fosse à hora dos sindicatos da educação superior reivindicarem para esses professores a “(...) condição de periculosidade, bem como, dispositivos que preservem a sua privacidade, pois a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre vida privada e vida profissional”. (p. 11). Talvez, tenha que perguntar se de fato estes docentes têm conseguido observar as exigências que lhes estão sendo impostas de outra forma ou estão se acomodando e criando alternativas de jogar como elas. Não estarão descobrindo uma parte dessa casa-universidade para tentar cobrir outra? Não estarão deixando de lado a graduação, o ensino (re)fletido, os processos de orientação, para atender as exigências de produtividade? Como estão os índices de abandono e troca de orientações nos PPGs brasileiros?

É importante observar, nesse sentido, que no PPG investigado os índices de evasão no Curso de Mestrado no período que vai de 2002 a 2010 apresentam os seguintes 7,14% de evasão. É preciso sinalizar que não contabilizei os anos 2011 e 2012, uma vez que não tinha, ainda, os dados referentes aos alunos concluintes e tão pouco períodos anteriores a 2002 pois a informação recebida é que não existia controle preciso quanto a estes dados. Mesmo sabendo que múltiplas podem ser as causas que ocasionam a evasão escolar, tal score, faz-se bastante significativo para uma instituição pública de ensino.

Faz-se importante também observar que, em dois momentos, os conselheiros desse colegiado, percebem da gravidade da situação e sinalizam que se deve prestar atenção ao fato. O primeiro destaca sua “preocupação com a forma como estamos avaliando nossa condição de orientadores de doutorado” (ATA, 2011). Ou seja, precisa-se verificar se os docentes que estão assumindo orientações, nesse caso de doutorado, têm condições de realizar tal tarefa, uma vez que um relevante número de alunos solicita a troca de orientação.

Nesse mesmo sentido, Waters (2006) tem apontado que o aparente aumento da produtividade explicita um aparente progresso, todavia, não passa de enganadora melancolia acadêmica. Para ele, tais fenômenos têm estreita relação com a ideologia de mercado invadindo a universidade. Afirma que “Trinta e cinco anos atrás, vinte e cinco anos atrás, havia uma tremenda eferescência; agora, parece haver muito pouco vento em nossas velas”. Uma possibilidade para compreender essa passividade está nos achados de Bianchetti e Machado (2006), quando evidenciam que

[...] estamos considerando ‘publicação’ como sinônimo de descoberta: as publicações têm o sentido original de colocar em circulação novas descobertas, para que sejam levadas em conta por outros pesquisadores (sentido cumulativo da ciência), e para que permitam seu uso em implementações que venham a beneficiar a humanidade.

Ao que parece enquanto não forem claros os objetivos dos índices das publicações realizadas pelos professores dos PPGs, bem como a que ou a quem elas estão se destinando, estas, serão tão somente mais um amontoado de letrinhas e muitas vezes sem sentido que vem demonstrar a não-existência de diálogo entre docentes e discentes na construção da pós-graduação brasileira. Do mesmo modo, continuar-se-á sem saber do impacto das atividades que estão sendo realizadas no contexto das PGs. Nas palavras de Spagnolo e Calhau (2002, p. 1) “Não há indicadores que levem em conta a opinião do corpo discente sobre a satisfação e a qualidade do ensino. Tão pouco existem parâmetros para medir o impacto dos programas.”

Teve-se a impressão que, apesar da pós-graduação ter revelado ser espaço de desejo por parte dos colaboradores dessa investigação, a mesma, ainda, parece apresentar sérias fragilidades, tendo em vista que “[...] falar da pós-graduação no Brasil, hoje, é falar de um nível de educação superior, que, mesmo prestigiado e, às vezes, quase mitificado, em contraste com a pouca ou nenhuma excelência de outros níveis ou graus de educação, revela muitas das fragilidades e traços controversos do subsistema de educação superior e de suas reformas”. (SGUISSARDI, 2007, p. 01).

Os dados apresentados anteriormente parecem revelar as dificuldades que os docentes dessa pós-graduação têm enfrentado no intuito de “qualificar” suas ações junto ao programa com vistas a serem melhores avaliados pela CAPES. O que, talvez, precisem começar a discutir é que qualificação é essa? Que custos tem tido para a educação brasileira se submeterem a tal lógica avaliativa? Rocha-e-Silva (2009, p. 1), editor da revista CLINICS de 2009, revela a perversa lógica que tem se espalhado tanto na avaliação dos PPGs quanto na *qualização* dos periódicos científicos. Em função disso descreve que essa lógica organiza-se com base em três premissas:

A primeira é que a distribuição de frequência de conceitos dos programas brasileiros de pós-graduação deve ser normal, ou Gaussiana. Poder-se-ia aqui indagar como foi que se chegou à conclusão de que essa distribuição é naturalmente normal. A segunda premissa

estabelece que apenas 25% dos programas podem ter conceito máximo (6 ou 7) em qualquer área de avaliação. Caso o número de programas merecedores de conceito máximo supere o limite, as normas de avaliação serão automaticamente “apertadas” para manter o limite. Igualmente, pode-se perguntar se não é absurdo mudar as regras do jogo no meio da partida para rebaixar o conceito de programas que à primeira vista pareciam excelentes. A terceira premissa diz respeito a nova tabela Qualis para periódicos, que passa a ter sete níveis[...]. Esta vale para todas as áreas do conhecimento, devendo cada área estabelecer os níveis específicos de corte de tal modo a assegurar que apenas 25% dos periódicos estejam no nível mais alto (Qualis A) e que haja maior número de periódicos A2 que A1. Embora isso não seja explícito, parece evidente que estes 25% derivam diretamente dos 25% do conceito anterior. (p. 01).

Em resumo, o que se evidencia na fala do editor é que pouco importa o que os docentes dos PPGs façam para ampliar seus escores produtivos. Isso, pois, para modificar a nota do PPG necessitariam que outro programa se ‘desqualificasse’, ou melhor, dizendo, não conseguisse os escores daquele período avaliativo. Ou seja, cai-se no extremo da mercantilização, qual seja contar com o fracasso do outro para conseguir sucesso e não na qualificação como busca de crescimento. Tal afirmação existe uma vez que, se todos os PPGs mantiverem seus índices, as notas dos processos avaliativos não se alterarão. Assim, a pergunta que não quer calar é: o que os professores/pesquisadores esperam para avaliar os processos avaliativos dos PPGs, bem como seus fazeres junto a esses PPGs? Parece que ou não conseguem perceber que caíram num círculo vicioso de produção em massa cuja tendência é a repetição e a saturação de produções, bem como na desqualificação dos processos de ensino, uma vez que é humanamente impossível dar conta de tamanhas atribuições conjuntamente com ‘n’ outros fazeres, ou; percebem tal lógica e não sabem o que fazer para modificá-la; ou, considerando, esta última, pouco provável, querem mesmo a manutenção de um sistema como o que é vigente.

Como reflexão final, provoca-se os programas de pós-graduação a pensar se as mudanças que parecem necessárias, no que tange ao produtivismo e à produção compartilhada, que aparentemente não tem ocorrido, não tem acontecem porque, de fato, não estão conseguido, ou não tem realizado tais mudanças pois estão também (re)produzindo o que Rosa (2011) denomina de ostracismo. Qual seja o autoexílio no qual passou-se a escrever e publicar para um ente imaginário, para uma universidade imaginária, tão imaginária que é possível fazê-lo da minha casa, do meu escritório, da sala do meu grupo de pesquisa, ignorando que a vida não ocorre tão somente nesses lugares? Fica o questionamento.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FÁVERO, O. Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas. IN: **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37 (maio/ago. 2009) Cuiabá : EdUFMT, 2009.

GAIDULEWICZ, L. El concepto de dispositivo em elpensamiento de Foucault. IN: SOUTO, M (Org.). **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 1999.

GADAMER, H. G. **Verdade E Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, R. J: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Trad. Ênio Paulo Giachine. Revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, R J: Vozes, 2002.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. 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. 2005.

ISAIA, S. Verbetes. IN: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, vol 2. 2006.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1987. Liv. 1, V. II.

MAZZILLI, S, **Orientação de dissertações e teses: em que consiste**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília. DF: CAPES, 2009.

NETTO M. A.M; BIANCHETTI L. (Des)fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE - Revista de**

Administração de Empresas (2011). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155119144005>>. Acesso em 27 mai 2012.

ROCHA-E-SILVA, Mauricio. **O novo Qualis, ou a tragédia anunciada** *Clinics*. 2009, vol.64, n.1. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/clin/v64n1/a01v64n1.pdf>. > Acesso em 16 mai 2012.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação". É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 01, jun. 2006 .Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jun 2012

_____. **Pós-graduação no Brasil Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade**. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. (2007) Acesso em 10. Jul. 2012. Disponível em <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0049.pdf>.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. *Infocapes*, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002. Acesso em 17 jul 2012.

VEIGA ,I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. IN: BOLZAN, D. P. V. et all. Dossiê: Docência na Educação Superior. Educação. *Revista do Centro de Educação* 2011. Disponível em <:<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117121313001>>. Acesso em 17 jul 2012.

WATERS, L. **Inimigos da esperança**. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ROSA, L. C. N. da. **HOMENS E MULHERES OSTRAS**. S.N. 2011.