TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS DO INTERNACIONAL AO LOCAL

Marlize Rubin Oliveira[1]
Maria Estela Dal Pai Franco[2]

Introdução

Os impactos das novas configurações do capital levaram à reestruturação da economia e à redução do estado como modelo hegemônico de desenvolvimento. Nesse sentido, a lógica do estado mínimo configurou-se com reduções dos benefícios do estado do bem estar social (*welfare state*), cujos impactos são também perceptíveis sobre as áreas da saúde e educação.

Na educação, o período das décadas de 1980 e 1990 é marcado pela eclosão do movimento global de reformas educacionais, instaurando o que Hargreaves, et al. (2002) denomina de 'nova ortodoxia oficial'. É caracterizado pela padronização de políticas de avaliação, de financiamento, de formação de professores e de currículo, em sintonia com a visão de desenvolvimento preconizada por organismos internacionais como o Banco Mundial. Discutir os desafios do internacional e do local no trabalho docente do ensino superior - focalizando principalmente na Pós-graduação *strictu sensu*, a partir dessas compreensões, foi o principal objetivo deste trabalho.

A consecução deste objetivo assentou-se na análise de documentos do Processo de Bolonha (internacional) e de documentos que explicitam critérios utilizados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no processo de avaliação de Programas de Pós-graduação, no Brasil (local).

Para tanto, o texto está organizado em dois grandes eixos: o primeiro do internacional ao local, busca contextualizar os principais limites e desafios do trabalho docente. A intenção é subsidiar a argumentação de que

[1] Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco; doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista CAPES-PICDTec. E-mail para contato: rubin@utfpr.edu.br
[2] Professora Titular do Pós Graduação em Educação (PPGEdu) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Doutora em C.Humanas(UFRGS); Coordenadora do GEUIpesq/PPGEdu/UFRGS e Pesquisadora da RIES -Rede Sul Brasileira de Investigadores de Educação Superior. E-mail para contato: medpf@orion.ufrgs.br

a idéia de internacional e local encontra sua gênese na racionalidade hegemônica (técnica instrumental). O segundo eixo contextualiza o Sistema de Nacional de Pós-graduação do Brasil a partir dos critérios de avaliação estabelecidos pela CAPES. Por fim, as conclusões trazem a síntese daquilo que consideramos alguns dos principais desafios colocados ao trabalho docente no âmbito da Pós-graduação.

Do Internacional ao Local: limites e desafios

A compreensão do trabalho docente, no contexto dos desafios do internacional e do local, passa necessariamente por um lado, a explicitação da idéia de internacional e por outro, da explicitação do local. Mesmo reconhecendo a complexidade da temática, buscamos conceituar as duas idéias que dão suporte as análises objetivadas.

O modelo de verdade e ciência cujo marco divisório inicial mais visível é a Revolução Industrial do século XVII, tem como berço a Europa e, na sua base, um modelo de humanidade e de sociedade que são filiáveis a um padrão eurocêntrico. Assim, a idéia do desafio internacional para o trabalho docente do ensino superior é, pois, prototípico de um modelo de racionalidade cuja base pode ser considerada a assim chamada racionalidade moderna.

Para Santos (1997) as principais características da racionalidade moderna, por ele chamado de paradigma dominante são: o espaço definido pela geometria (homogêneo), sem distinções qualitativas; a purificação das qualidades sensoriais dos objetos investigados (neutralidade); as definições por propriedades objetivas gerais (massa, volume, figura); a presunção da obediência de astros e corpos terrestres às mesmas leis universais da física; a articulação da natureza por relações de causa e efeito; e a suposição da natureza ser a mesma em toda a parte, não existindo graus de imperfeição-perfeição e inferioridade-superioridade.

Essas características do fazer científico, construídas a partir das ciências naturais e exatas, assumem para Santos (2006), também, uma dimensão sócio-cultural. O autor fala da modernidade ocidental como um paradigma sócio-cultural que se constituiu a partir do século XVI e se consolidou entre finais do século XVII e meados do século XIX como projeto hegemônico.

Santos (2006) distingue a modernidade em dois pilares, em tensão dialética, o pilar da regulação social e o pilar da emancipação social. No entanto, esses pilares na compreensão do autor, são adequados para a realidade européia, mas não adequados às realidades extra-européias para onde se expandiu a Europa. Santos (op. cit.) chama a atenção para a regulação social que assenta em três princípios: do Estado, do mercado e da comunidade. Esses princípios não dão conta das formas de (des) regulação colonial onde o Estado é estrangeiro, o mercado inclui pessoas entre mercadorias (os escravos) e as comunidades são arrasadas em nome do capitalismo e da missão civilizadora e, substituída por uma minúscula sociedade civil racializada, criada pelo Estado e constituída por colonos, pelos seus descendentes e por minúsculas minorias de assimilados.

Mesmo tendo presente a complexidade das relações que configuraram o processo de organização social e política, que pautam o modelo de racionalidade que se configurou a partir da chamada Revolução Científica, algumas inferências são possíveis quanto a seus desdobramentos. A idéia de verdade única (a ciência), a expansão do capitalismo impulsionado pelas grandes navegações e pelo desenvolvimento científico; e a expropriação da natureza e da humanidade, foram alguns dos principais pressupostos que pautaram as relações entre a humanidade e dela com a natureza.

Hoje, passados quatro séculos da chamada Revolução Científica, em que foram estabelecidos os principais pressupostos da modernidade, vários são aqueles que afirmam o esgotamento dessa racionalidade. No entanto, a análise, aqui empreendida, toma como pressuposto os desafios colocados ao trabalho docente, a partir da idéia do internacional e do local, que tem em sua gênese, os pressupostos de uma racionalidade, que mesmo dando sinais de esgotamento, estabelece as bases do pensar e do agir.

Nesta lógica, a idéia do internacional remete, imediatamente, para um padrão cilivizatório que tem a Europa como modelo hegemônico. Para Lander (2005) existe uma extraordinária continuidade entre as diferentes formas através das quais os conhecimentos dos países centrais legitimaram a missão civilizadora ou normatizadora a partir das deficiências – desvios em relação ao padrão normal civilizado – de outras sociedades. Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o *fardo* do homem branco,

modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustentáculo a concepção de que há um padrão civilizatório que é, simultaneamente, superior e normal. Além disso, o autor menciona que a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno, exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade prevalente. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que se conhece globalmente como ciências sociais.

A educação neste contexto, na maioria das vezes, constitui um dos espaços de legitimação desse padrão civilizatório. E a idéia de internacionalização da educação, se constitui principalmente por aquilo que Hagreaves, et. al.(2002) chama de "a nova ortodoxia oficial". Dito de outra forma, a internacionalização, atrelada a padronização de currículos, conhecimentos, conteúdos e avaliação, imposta externamente, passa ser a única possibilidade de alcançar o padrão elevado de aprendizagem. E, além disso, o chamado 'padrão de qualidade' deve estar necessariamente vinculado à avaliação externa, obedecendo a padrões legitimados como internacionais.

Dentro desta lógica a idéia de local torna-se fragmentada e, na maioria das vezes, subjugada a imposições e narrativas externas e descontextualizadas. Lander (2005) fala da suposição da existência de um metarrelato universal levada a todas as culturas e a todos os povos - do primitivo e tradicional até o moderno. Para o autor (op. cit.) a sociedade liberal é a expressão mais avançada desse processo, ao converter a experiência européia e as formas desenvolvidas, para compreensão dessas realidades, nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. Para afirmar o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocênctricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência ou expressão cultural que não corresponde a esse *dever ser*. As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem de futuro para o resto do mundo.

A idéia de local - que tem a pluralidade e a diversidade como pressupostos - passa a ser um espaço importante de resistência e, muitas vezes, de proposições diferenciadas em sua gênese a modelos

centralizadores e excludentes. No entanto, como afirma Santos (2006) o contexto cultural em que hoje nos encontramos é, pois, dominado pelas idéias aparentemente contraditórias de diversidade, de pluralismo e de globalização. O autor refere-se à globalização – ou ainda a idéia de internacionalização - como expressão de uma hierarquia entre o centro e a periferia do sistema mundial, num contexto de relações desiguais, entre o Norte global e o Sul global, entre os incluídos e excluídos. Nessa perspectiva, os arranjos sócio-políticos atuais, têm configurado relações internacionais, pautadas na idéia de globalização, que remete imediatamente, para o estabelecimento de condutas e padrões nem sempre compatíveis com modos de vida diversos.

Ao propor a discussão entre o local e global, Santos (1997; 2000) fala na transformação do local numa percepção do global. Nesse sentido, os conceitos e teorias desenvolvidos localmente são incentivados a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem, a inovação científica consiste, portanto, em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural. Santos (2000, p.81) ainda alerta que dada à hegemonia do conhecimento moderno, não é fácil formular opções diferenciadas e até mesmo seguí-las, assim "não podemos prosseguir senão pela via da negação crítica".

Diante da temática - dos desafios do local e do internacional, postos ao trabalho docente do ensino superior, no âmbito da Pós-graduação - o Processo de Bolonha, ocupada lugar de destaque. A dimensão que o esse Processo, tem hoje no cenário europeu e mundial, evidencia não somente a racionalidade que o concebeu, como seus objetivos e intenções. A explicitação feita na Declaração de Bolonha[3] em tornar "a Europa do conhecimento" é emblemática de sua gênese. No entanto, nesse estudo, o Processo de Bolonha, toma a dimensão da análise internacional, aqui empreendida.

[3] Os fatos e eventos relativos ao processo de Bolonha como um todo, bem como sua base documental estão disponíveis em: http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/ Acessado em 23/04/2007 e 22/05/2008, ou, ainda em Erichsen (2007).

O chamado Processo de Bolonha tem seu marco inicial em 1998, com um encontro de ministros da educação de quatro países europeus (Alemanha, França, Itália e Reino Unido) que culmina na Declaração de Sorbonne. Na Declaração se destacam uma posição de resguardo da importância da Europa (e em especial desses quatro países) na história da educação superior e o desejo manifesto de retomada desse papel preponderante através da criação de uma área dedicada ao ensino superior que pudesse funcionar como o caminho para: 1) a livre circulação dos cidadãos; 2) a oportunidade ampliada de emprego; e 3) o desenvolvimento do continente europeu como um todo.

No que concerne à avaliação e a qualidade, a análise dos documentos do Processo de Bolonha, permite inferir que, apesar dos documentos trazerem menções explícitas sobre a qualidade da educação superior, até o momento não foram estabelecidos critérios convergentes de avaliação. No encontro de Londres em 2007 as dimensões de qualidade da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica), foram apresentadas como parâmetros para o diálogo internacional. No entanto, os indicadores de qualidade parecem ainda atrelados aos contextos em que serão implantados, mesmo tendo como exigência a configuração de agências externas de avaliação (acreditação).

Uma das principais questões a ser enfrentada está diretamente relacionada à tradição de autonomia, das universidades Européias, que se traduziu, em alguns casos, na ausência de mecanismos externos de vigilância e certificação, e, noutros, na implementação de formas de controle de qualidade acadêmica à margem da supervisão governamental.

Nesse sentido, é possível visualizar uma nítida contradição - o local e o internacional - entre a dificuldade de construção de indicadores comuns e o estabelecimento de agências externas de avaliação, dentro da complexidade em torno da autonomia e regulação. Outra contradição percebida está relacionada com a internacionalização da educação superior de maneira geral e de maneira específica ao trabalho docente, na qual a mobilidade acadêmica é uma meta central e; por outro lado a formação de qualidade tem sua centralidade na avaliação.

Algumas das principais questões enfrentadas pelos países da União Européia, no que se refere à avaliação, parecem encontrar ressonância também, na avaliação da educação superior brasileira. Em uma análise mais cuidadosa é possível perceber (embora não seja objeto desse estudo) confluências, por exemplo, entre os SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e o Processo de Bolonha.

Por fim, as idéias trazidas até aqui tiveram a intenção de subsidiar a argumentação pautada no conceito de que, a racionalidade que sustenta a idéia de internacionalização da educação superior, encontra sua gênese na racionalidade hegemônica – racionalidade técnica instrumental - pautada na perspectiva eurocêntrica de dominação do homem branco. A partir dessa perspectiva, o intento é, com base nos documentos de avaliação da Pós-graduação brasileira, analisar os principais desafios e tensões do trabalho docente na dimensão do internacional e do local, no que concerne a Pós-graduação.

Do local ao internacional: tensões no contexto da Pós-graduação no Brasil

A universidade tem caráter instituidor nas reformas e nos movimentos sociais que ocorrem na prática societária. Alguns movimentos são potencializados na universidade por meio da pesquisa, da formação de quadros e dos projetos de extensão.

A cultura institucional influencia a postura em face à regulação. Ela é expressa por meio de ações desencadeadas pela universidade frente a ingerências regulatórias do Estado e que revelam submissão, resistência e/ou antecipação. A cultura institucional de submissão é a mediada pela dependência e a cultura da resistência *per se,* quando não acompanhada de proposições e críticas, é mediada pelo formalismo, isto é, a ação distanciada do prescrito. Aproxima-se da concepção de Anísio Teixeira ao discutir os valores proclamados no aparato político legal e os valores reais encontrados nas práticas das instituições educacionais. Pode existir, no entanto, uma cultura da resistência antecipativa, mediada pelo conhecimento crítico que sustenta esforços para mudar o curso de uma ingerência, até mesmo antes que ela ocorra e que, necessariamente, traz imbricado o caráter propositivo (FRANCO, 2006; FRANCO e MOROSINI, 2006). A diversidade ocorre entre

Instituições de Ensino Superior, entre unidades de uma mesma instituição e está ligada à fonte da ingerência e à relação político-ideológica entre universidade e instância do Estado e ao momento histórico institucional.

A universidade tem sido um espaço importante para iniciar movimentos de pressões sobre políticas públicas regulatórias, sendo nela encontrados muitos caminhos que vão desde a criação de cursos até a constituição de núcleos de pesquisa; desde o estímulo a uma cultura crítica em relação ao Estado até a crítica à avalanche mercadológica. Ela gesta a crítica no âmago de seu caráter instituinte e instituído; ao mesmo tempo em que produz conhecimentos ela se transforma e abre espaços para a crítica sobre as políticas regulatórias, seus comprometimentos e conseqüências. Desta forma, exerce um papel tanto de resistência quanto de acomodação e legitimação de políticas regulatórias. Tomando a perspectiva de Giroux (1986) resistência deve ter uma função reveladora e crítica da dominação. Deve fornecer oportunidades teóricas para a auto-reflexão, possibilitando auto-emancipação e emancipação social.

Neste intento, a produção de conhecimento que visa resistência - possibilidade teórica de auto-reflexão - a visões hegemônicas, pode encontrar na universidade um terreno fértil para reflexão e enfrentamento de algumas das tensões colocadas pelos processos homogeneizadores e padronizadores. Algumas das principais tensões colocadas hoje se relacionam às discussões acerca da unidade do conhecimento e da homogeneização cultural, com a busca da valorização da diversidade e da diferença.

As mudanças no modo de produção de conhecimento e àquelas decorrentes da criação de novos saberes, podem encontra nos espaços das universidades a possibilidade de gerar saberes críticos, propositivos e prospectivos. Se aceita aqui a hipótese de Santos (1997) de que todo conhecimento produzido é ao mesmo tempo global e local, a universidade pode ser esse espaço de mudança, desde que tomada não como conceito abstrato, mas em sua existência real, ou seja, aquela universidade que ao se inserir na realidade apropria-se dela a partir do diálogo constante, não apenas com os saberes científicos, mas com todo o conhecimento que dela emana.

No Brasil as universidades, historicamente, ocupam espaço de relevância na pesquisa e na produção de conhecimento. Em detrimento às críticas, dispensadas à produção acadêmica, o ponto de consenso, parece ser a função que tais universidades têm desempenhando na formação de profissionais, pesquisadores e líderes para atuar nas mais variadas áreas, tanto no setor público, quanto privado. Para tanto, o Sistema de Pós-graduação brasileiro, ocupa lugar privilegiado nesse processo de formação.

A criação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1951 com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país"[4], é considerado um marco na história do sistema universitário do Brasil. A CAPES foi criada no contexto do processo de industrialização do segundo governo de Getúlio Vargas, em que às idéias liberais de progresso e independência se consolidavam aliada a necessidade concreta de formar especialistas e pesquisadores para atuarem no país.

A Reforma Universitária de 1968 é outro marco importante na consolidação da Pós-graduação do país ao tratar da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. A idéia de Universidade liberal, aliada à grande expansão no ensino superior, ocorrida no final dos anos 1960, favoreceu que a década de 1970 fosse caracterizada por fortes investimentos na área da Pós-graduação.

O movimento de expansão da Pós-graduação, a partir de 1972, foi decisivo na criação de condições para a emergência do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e, conseqüentemente para a introdução da avaliação deste nível de ensino, que veio confluir para o estabelecimento e consolidação do Sistema de Avaliação da Pós-graduação implantado pela CAPES.

O Sistema de Pós-graduação criado em 1976 foi alvo de diversas reformulações ao longo do processo de expansão da Pós-graduação, as quais são amplamente reconhecidas como ajustes do modelo adotado. Uma das mudanças mais substantivas ocorreu em 1988, mudança esta compatível com o desenvolvimento científico e tecnológico no entorno da inserção sócio-

[4] Decreto n. 29.741 de 11 julho 1951.

econômica da Pós-graduação no modelo de desenvolvimento prevalente. A mudança, no entanto, não alterou os princípios que regiam o modelo, desde a sua criação:

> a) regularidade do processo de acompanhamento e avaliação do conjunto de seus programas/cursos; b) execução desse processo a cargo de *pares acadêmicos* escolhidos criteriosamente; c) busca permanente da elevação dos padrões de qualidade desse nível de ensino; d) ajustamento dos critérios e indicadores de desempenho utilizados em cada avaliação aos novos patamares alcançados pela pesquisa científica e tecnológica (CAPES, 1998, p.2-3).

É de registrar que, na década de 1990 a necessidade de mudança se torna mais palpável tanto que inúmeras providências gradativamente foram tomadas pela CAPES no sentido de superar dificuldades inerentes ao modelo de avaliação adotado. O caminho escolhido, para este fim, foi o da análise da situação da Pós-graduação Nacional e do Sistema de Avaliação, sem esquecer, como os documentos da CAPES mencionam "a melhoria do sistema operacional". Neste contexto, não surpreende que as providências tenham abarcado desde o aprimoramento do sistema de coleta e tratamento de dados, até reuniões e visitas a programas, desde a promoção de um seminário nacional para a discussão e consolidação de propostas como a constituição de uma comissão internacional de especialistas; desde a formação de uma comissão para a proposta inicial do IV Plano Nacional de Pós-graduação, até a intensificação das reuniões dos colegiados superiores da CAPES – Conselho Superior, Conselho Técnico Científico e Diretoria Colegiada (CAPES, 1998).

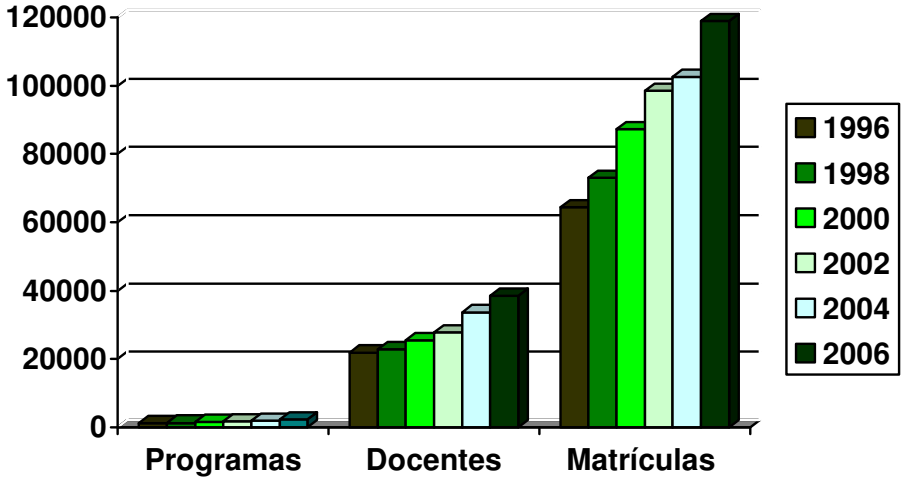
O modelo adotado em 1996, segundo a CAPES (1998), também se configurou como inadequado seja pela perda do poder discricionário da escala utilizada, seja pela incapacidade de retratar a heterogeneidade dos estágios de desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento pois as "...comparações eram predominantemente *intra-áreas*, sem um nível razoável de uniformidade dos parâmetros adotados pelas diferentes áreas".

Acrescenta-se ainda a avaliação não integrada em programas de Pós-graduação ao invés de curso, tendência que então se configurava, ou ainda, a rigidez organizacional vinculada a "esquema seqüencial entre o mestrado e o doutorado".

Não é de surpreender que em 1998 um novo modelo de avaliação tenha sido buscado cujas dozes diretivas convergem para cinco pontos que se entende como basilares: a) o caráter regular, continuado e sistemático da avaliação que envolve avaliações continuadas; b) o caráter colegiado participativo com expressão no fortalecimento de Conselho Técnico Administrativo e Técnico-Científico num nítido isomorfismo de critérios; c) avaliação integrada por programa de Pós-graduação e não por curso; e d) a adoção de padrões internacionais – incluindo aqui a vinculação explícita e direta entre avaliação e financiamento-; e) a elaboração de estudos sobre diferentes áreas e do sistema de Pós-graduação (CAPES, 1998).

Vários são os motivos que levaram o SNPG e o Sistema de Avaliação por ela implantada, ocupar lugar de destaque no sistema de educação superior do país, servindo até mesmo de referência para outros países da América Latina. Alguns dos principais motivos estão relacionados a expansão da Pós-graduação (Gráfico 1) e; o pioneirismo da CAPES – vinculado principalmente ao poder que obteve nos governos militares.

Gráfico 1. Expansão do Sistema Nacional de Pós-graduação (1996-2006)



Fonte: CAPES –Estatísticas da Pós-graduação (2008).

Observando o gráfico acima é possível perceber alguns aspectos importantes da expansão do Sistema Nacional de Pós-graduação no país. A iniciar pelo acesso os dados que permitiram a construção do gráfico. Isso foi possível devido ao sistema de coleta, armazenamento e disponibilidade dos dados, que fazem parte do processo de avaliação instituído "melhoria do sistema operacional". Dentre as diversas críticas que o Sistema de Avaliação recebe o ponto que parece de consenso é a capilaridade que o Sistema proporcionou. Hoje, é possível ter acesso aos dados referentes a Pós-graduação do país e essas informações tornaram-se fundamentais para a consolidação e expansão do Sistema.

Outro ponto a considerar está visivelmente relacionado a expansão do Sistema. Mesmo havendo um recorte – foram considerados os números de programas, de docentes (sem dupla contagem) e de matrículas (do início do ano) - é possível visualizar que em 10 anos de reformas e avaliação, o processo de expansão do Sistema foi significativo. Em números absolutos, no que se refere ao número de programas, em 1996 eram 1209 programas (mestrado e doutorado), em 2006 esse número se expandiu para 2267.

No que concerne a avaliação, os principais objetivos estabelecidos hoje pela CAPES (2008) são: a) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão; e, b) fundamentar os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação.

O Sistema de acordo com a CAPES (2008) abrange dois processos, que são efetivados através de comissões de consultores (especialistas), vinculados a instituições de ensino superior das diferentes regiões do país. Tais processos são: a Avaliação dos Programas de Pós-graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos.

O processo de Avaliação dos Programas compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na

escala de "1" a "7" fundamentam a deliberação CNE (Conselho Nacional de Educação), sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subseqüente (CAPES, 2008).

A Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação é parte do processo estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao SNPG (Sistema Nacional de Pós-graduação). Ao avaliar as propostas de cursos novos, as comissões da CAPES verificam a qualidade de tais propostas e se elas atendem ao padrão de qualidade requerido, e encaminham os resultados ao CNE, para fundamentar as deliberações sobre o reconhecimento de cursos e sua incorporação ao SNPG.

Ainda de acordo com a CAPES (2008) os dois processos - avaliação dos programas de Pós-graduação e avaliação das propostas de novos programas e cursos – têm em comum os mesmos princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os representantes e consultores acadêmicos, denominados Comitês Técnicos Científicos (CTCs).

Com relação aos critérios de avaliação, os diferentes cursos e programas obedecem a uma matriz comum, no entanto há variações entre as diversas áreas do conhecimento. As principais diferenças referem-se, principalmente, aos pesos dos diferentes critérios. Os critérios estão centrados principalmente nos quesitos referente: as áreas de concentração e as linhas de pesquisa; a estrutura curricular; a infra-estrutura; ao corpo docente; ao corpo discente, as teses e dissertações; e a produção intelectual.

Os traços de trajetória apresentados, bem como, algumas das principais diretivas das mudanças introduzidas no Sistema Nacional de Pós-graduação pela CAPES permitem inferir sobre alguns pontos que se destacam no Sistema de Avaliação da Pós-graduação:

- No âmbito de políticas regulatórias houve um envidamento de esforços para a criação e consolidação do sistema de Pós-graduação e que, concomitantemente ocorreu a de Avaliação da Pós-graduação. Concomitante com a expansão da Pós-graduação houve a expansão do sistema de avaliação. Não surpreende, que neste momento, as tensões comecem a se manisfestar em relação aos distanciamentos

e aproximações entre áreas de conhecimento, haja vista que inicialmente cada qual desenvolveu o seu "sistema" de avaliação.

- No âmbito de mudança de cultura, desde a criação da CAPES na década de 1950, até hoje é possível perceber mudanças na cultura da própria Instituição como na cultura dos cursos e programas por ela implicados. No que concerne a avaliação e mudança de cultura fica mais evidenciada através das determinações ocorridas a partir de 1996, quando o financiamento da Pós-graduação tornou-se atrelado a avaliação. Nesse processo, a cultura da produtividade e eficiência tornou-se predominante.
- No âmbito do conhecimento produzido sobre avaliação houve a focalização em estudos aqui desenvolvidos, acompanhados pela realização de seminários internacionais cujo mote foi à troca de experiências locais e internacionais. A tensão primeira foi a adequação do conhecimento às necessidades locais e aos padrões internacionais.

Conclusões

As análises empreendidas aqui tiveram o objetivo de discutir os desafios do internacional e do local no trabalho docente, assentado principalmente na análise de documentos do Processo de Bolonha (internacional) e da avaliação de Programas de Pós-graduação, no Brasil (local). Nesse processo, é possível inferir que a expansão da Pós-graduação ocorreu, no bojo de um modelo de desenvolvimento do país - pautado na ótica do projeto desenvolvimentista dos governos militares - que teve como uma de suas principais metas o alargamento de sua perspectiva de inserção internacional. Nesse sentido, a racionalidade que sustenta a idéia de internacionalização da educação superior, encontra sua gênese na racionalidade hegemônica – racionalidade técnica instrumental.

Cabe salientar também, que a avaliação da Pós-graduação e a sua constituição em um Sistema de Avaliação acompanham, de perto, a

consolidação da avaliação (regulação) em âmbito internacional, manifestada tanto na tensão de interesses de inserção no caudal internacional e interesses locais sob a dialética que ambos envolvem. Assim, nesse processo, no plano da Pós- graduação, o trabalho docente se defronta com a perspectiva de que, muitos dos interesses locais, somente encontram caminhos de atendimento pela via do interesse internacional. A primeira vista seria uma opção entre estar na periferia ou no centro. Um olhar mais atento, mostra no entanto, que não existe a opção. O que existe é a adesão como via inclusiva. Porém, isso está além do que este estudo se propôs.

Conclui-se, portanto, que discutir os desafios do internacional e do local no trabalho docente, faz perceber dois aspectos que julgamos centrais. Primeiro, a necessidade de considerar as peculiaridades dos espaços locais, tomando aqui o contexto que se insere (realidade brasileira) e as diferentes áreas do saber. Segundo, a necessidade de ampliar as reflexões e análises da dimensão internacional. Pois, na media em que, a forma de organização dos programas de Pós-graduação, estão centrados, quase que na totalidade, em objetos específicos de análise e descentrado do preparo para participação no mundo acadêmico internacional, tais reflexões não encontram espaço.

Por fim, é possível perceber que o espaço para desenvolver reflexões, sobre o trabalho docente, torna-se etéreo frente à demanda da avaliação. O trabalho docente - no contexto das tensões e regulações - deve encontrar espaços para reflexões sobre sua produção, pois, afinal está num *locus* privilegiado de criação de novos saberes, com a geração de saberes críticos, propositivos e prospectivos.

Referências

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível de Pessoal . A reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-graduação Brasileira. **Síntese dos procedimentos que levaram à reformulação do modelo de**

avaliação adotado e principais resultados alcançados pela Avaliação-1998 Brasília, 1998.

_____ **Avaliação da Pós-graduação**. www.capes.br/avaliação. Acessado em 20 de março de 2008.

_____ **Estatísticas da Pós-graduação**. www.capes.gov.br/sobre/estatísticas Acessado em 20 de março de 2008

ERICHSEN, Hans-Uwe. Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 22-49

FRANCO, M.E. Dal Pai. Universidade e Cultura Institucional. In **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2/Editora chefe: Marilia Costa Morosini – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006. .

FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M.C. UFRGS- Da "Universidade Técnica" à Universidade Inovadora. In: MOROSINI, M.C. **Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, INEP, 2006, p. 103-121. 466p.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARGREAVES, Andy, et.al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.Perspectivas latino-americanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.21-53.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 9.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção para um novo senso comum; v.4).