A CONSOLIDAÇÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO DOCENTE: UM DEBATE ENTRE PRODUTIVIDADE, PRODUTIVISMO E REGULAÇÃO.

Carlos Eduardo Leite de Souza
GESTRADO/PPGED/UFPA/Bolsista CAPES
souza.cel1@yahoo.com.br

Neste texto, evidenciamos alguns resultados de pesquisas bibliográfica e documental, trabalhadas em nossa dissertação de mestrado, objetivando discutir o processo de consolidação de uma nova forma de conceituar o trabalho docente, por intermédio do modelo atual de avaliação da pós-graduação no Brasil, buscando identifica-lo e o analisar nas discussões entre produtividade, produtivismo e regulação, com vistas a perceber de que forma sua implementação tem repercutido no trabalho docente.

Com este ensaio, quer-se discutir o contexto contemporâneo do trabalho docente em cursos stricto sensu, mais precisamente, no tocante ao período político que se inicia nos anos de 1990 e que tem se repercutido até ao presente momento, que tem sido caracterizado sob o prisma da avaliação, mas um modelo de avaliação que, em diversos aspectos, a cada tempo que se passa, vai sendo questionado por teóricos que lidam com os temas: avaliação institucional, trabalho docente, pós-graduação, bem como os docentes que atuam em tais cursos.

Iniciando o debate

A década de 1990, para o Brasil, tem sido ainda um dos momentos mais marcantes no tangente à relação entre Estado e sociedade e, especialmente, para a relação entre Estado e educação, considerando-se que o elemento norteador para a elaboração das políticas no país, desde

então, tem sido o documento denominado "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" - PDRAE, elaborado por Luiz Carlos Bresser Pereira, então Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE, em 1995.

No referido documento (BRASIL, 1995), o Estado é compreendido enfaticamente como instituidor de controle sobre a sociedade, quando trata, por exemplo, de questões concernentes a "legislações", "tributações" e "obrigações" (SOUZA, 2007a).

A Reforma do Estado, na verdade, constituiu-se de um conjunto generalizado de reformas setoriais, mas que tiveram um mesmo princípio: as orientações do Plano Diretor. Com isso, regular e controlar passaram a se instituir como as ações basilares do Estado para com os setores sociais, dentre os quais, destaca-se a educação.

Em um sentido geral, a avaliação foi assumida como uma preocupação e uma ação central do Estado, pois, tem se visto um número cada vez maior de órgãos de controle e de regulação instituídos, principalmente, para atuar em diversos setores sociais, como a educação, bem como no serviço público em seu sentido amplo. A título de exemplo, pode ser citado o caso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, a princípio tinha como finalidade a qualificação, a nível de pós-graduação, de profissionais a atuar na Educação Superior, mas que passou a assumir e se caracterizar como um órgão regulador e normatizador da pós-graduação no país[1].

A justificativa governamental da existência e, portanto, da atuação de órgãos reguladores é exatamente a elaboração e a averiguação do cumprimento de princípios capazes de apresentar um elevado nível de estabilidade e de aceitabilidade, em sua área de atuação/referência (DIAS SOBRINHO, 2003).

Partindo dessa mesma perspectiva de análise, Maués (2006, p. 135-136) destaca que:

> As características maiores dessas reformas eram as de

[1] Segundo Neves (2002, p. 5) – Presidente da CAPES na gestão 1995-2002 –, a CAPES havia sido extinta em 1990, no governo de Fernando Collor de Melo, tendo sido "[...] recriada, em 1992, como fundação, o que garantiu que várias das suas atividades passassem a ter um desempenho mais ágil".

> regulação e controle, em função do caráter que o Estado assumiu, ou seja, de um Estado Avaliador e Regulador. Essas reformas evidenciaram a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança no mundo do trabalho [...]. O Estado, no seu papel regulador e avaliador, tem intervindo na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas [...].

Com base nessa lógica, a educação bem como os trabalhadores docentes receberam um novo tratamento. A preocupação governamental com manutenção, desenvolvimento e aperfeiçoamento docente foi suplantada pela preocupação em se estabelecer normas e fiscalizações restritamente a finalidades esperadas do mundo capitalista.

No âmbito da Educação Superior, o setor público tem seu financiamento gradualmente reduzido. O Estado, nesse sentido, vem forçando as universidades públicas a se portarem como empresas, e a entenderem a educação como mercado necessária e essencialmente competitivo, o conhecimento como produto de compra e venda, e a busca por fontes de financiamento extra-estatais nem tanto para o seu crescimento, mas para a sua própria manutenção e sobrevivência, enquanto que instituições privadas recebem financiamento do Estado e ampla liberdade para comercializar os "serviços educacionais" (CHAVES, 2006).

Na Educação Superior, houve uma corrida por se implementar e se aperfeiçoar um modelo de avaliação por intermédio do qual fosse fortalecido o Estado – ou melhor, o seu poder, decorrente de seu novo papel –, concomitantemente às necessidades expansionistas do capital. Trata-se da

> [...] *avaliação estandardizada criterial*, isto é, a avaliação que visa o controlo de objectivos previamente definidos (quer enquanto produtos, quer enquanto resultados educacionais) [...] que foi sendo gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas. Isto ocorreu porque pela introdução da avaliação estandardizada criterial pode favorecer-se a expansão do Estado e, simultaneamente, pela publicitação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão

do mercado (AFONSO, 2000, p. 120).

Uma das principais implicações desse modelo avaliativo tem sido o imperativo de se amoldar, por exemplo, os cursos de pós-graduação em conformidade a uma empresa capitalista contemporânea, como a necessidade de se alcançar a autonomia financeira, restrita à busca de recursos extra-institucionais, desde a manutenção de suas atividades como a modernização de seus espaços, visando conquistar o reconhecimento externo. O modelo de avaliação estandardizada leva em consideração apenas resultados e produtos, fato este que acaba por consolidar o "Estado avaliador e controlador" (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2002, p. 100).

A configuração desse modelo de Estado é oriunda de influências do sistema econômico em vigor e que tem como um de seus protagonistas, instituições bancárias e de fomento internacionais, como é o caso do Banco Mundial. De acordo com Amaral (2003), as orientações desse organismo internacional, em relação a financiamento, são elaboradas no sentido de ser eficiente nos atos de disponibilizar e aplicar os recursos decorrentes de impostos, tanto no que diz respeito à relação entre as instituições públicas quanto no que se refere ao interior das mesmas.

Em outras palavras, trata-se de um financiamento como resultado de uma mera relação de troca ou custo-benefício. A exemplo disso, citamos o documento "*Priorities and strategies for education: a Word Bank sector review*", de 1995, em que o Banco Mundial expressa seu entendimento de que:

> [...] a análise econômica da educação em geral, e a análise das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial (CORAGGIO, 2007, p. 95).

É cabível, em meio a essa discussão, a consideração de Afonso (2000) que, ao discorrer sobre a emergência do *Estado-avaliador*, entende que as transformações havidas nas políticas de avaliação, por parte do Estado, tiveram como fator determinante sua fundamentação em princípios e estratégias característicos do mercado.

No plano da objetividade, a educação parece não apresentar uma relação explícita com o modo de produção que é o capitalismo, mas essa relação vem apresentando a tendência de se aprofundar, em decorrência da ação característica de o capital impor, direta e/ou indiretamente, ao trabalhador o atingimento de metas e outros interesses do sistema capitalista, cuja história se demonstra como uma busca contínua e incircunstancial à "degradação do trabalho e do trabalhador" (FRIGOTTO, 1986, p. 23-24).

Com o estabelecimento da Reforma do Estado no Brasil, o Ministério da Educação repercutiu rapidamente os princípios desta, pois, de acordo com Dias Sobrinho (2003), uma das implicações da institucionalização dessa avaliação – fundada em controle, medição e averiguação com foco na produtividade para o alcance da competitividade, vital tanto na visão empresarial quanto na do próprio Estado – é o fato de que a instituição universitária vem passando a ser compreendida restritamente em seu caráter instrumental.

Essa ênfase na instrumentalidade da formação pode também ser entendida a partir das observações de Altmann (2002), segundo a qual o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) – uma das principais instituições do Banco Mundial – assume claramente a relação entre o aspecto educacional e a produtividade, entretanto, sob um enfoque decisivamente econômico. Isso porque, por exemplo, a fim de que os países latino-americanos conquistem um nível aceitável de competitividade no âmbito mercantil mundial, de acordo com a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, órgão regional da Organização das Nações Unidas/ONU, criado em 1948 para promover o intercâmbio econômico entre seus membros –, há a explícita necessidade da formação de profissionais capacitados com base tecnológica para que esta repercuta no processo de produção (Idem).

O trabalho docente, sob esse enfoque, passa a se limitar comparativamente quase que a um mero executor, cuja autonomia se restringe aos métodos e instrumentos dos quais ele poderá dispor para alcançar as metas pré-determinadas por outros profissionais, muitas vezes,

desconhecidos e alheios à realidade educacional da qual se esperará o alcance das metas. Mais precisamente, ao docente são instituídos objetivos em forma de produtos bem como um acúmulo e intensificação de responsabilidades que extrapolam o aspecto pedagógico.

Desse modo, o trabalho docente é objetivamente forçado a secundarizar todo o conjunto de suas funções pedagógicas (tais como: planejamento didático, pesquisa, avaliação da aprendizagem, eventos de discussão de temáticas específicas de sua área ou áreas correlatas, dentre outros) e primar pelo alcance de critérios e índices estabelecidos, não por sua instituição, mas pelo poder central do Estado.

Vê-se uma forte tendência tanto em termos de planejamento quanto de atividades, das instituições universitárias, dos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, de cada docente em particular, a terem como base central os elementos que serão objeto da avaliação, ao invés dos aspectos pedagógicos propriamente ditos (DIAS SOBRINHO, 2003). Avaliar, restritamente em sua instrumentalidade, constitui-se como uma das influências do mercado, ou melhor, do sistema de produção hegemônico cujas demandas se intensificam e evoluem, criam e se recriam, sempre tendo em vista o status de ser competitivo.

A avaliação, considerada como regulação, na medida em que é implementada, vai gerando questionamentos tanto em sua fase de elaboração quanto na de execução de suas implicações – mais incisivamente de suas pré-implicações, pois, nesse modelo, a avaliação não é instituída como uma dentre diversas atividades do trabalho docente, mas como um fim em si mesma, significando, com isso, que todas as demais atividades deverão necessariamente partir daquilo que poderá contribuir diretamente na avaliação realizada pelo Estado, por meio de órgãos reguladores criados ou transformados para cumprir esse papel, a exemplo da CAPES, como já mencionamos.

A respeito da discussão sobre regulação, Barroso (2005, p. 727) traz-nos importante contribuição, ao afirmar que:

> A actual difusão, no domínio educativo, do termo "regulação" está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à

> intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao "novo" papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de "modernização" da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal.

No Brasil, por exemplo, essa lógica de um novo papel do Estado, instituída por meio do Plano Diretor da Reforma, enfatizou o discurso de ineficiência e onerosidade do serviço público, sendo, portanto, necessário não um melhoramento deste, mas uma crescente e eficaz regulação sobre todos os tipos de serviços oferecidos à sociedade seja pelo Estado seja por outros agentes sociais. Trata-se de um processo de modernização pautado em um gerenciamento regulatório de resultados, secundarizando formas de financiamento e outras que fossem ao encontro de um aperfeiçoamento dos processos por meio dos quais os serviços públicos, dentre eles a educação, estariam sendo realizados.

Contera (2002), por exemplo, também discute a regulação, afirmando que, em seu aspecto político, é um modelo que tem a intenção direta de induzir as universidades pertencentes ao Estado a prestarem contas quanto ao seu financiamento público. Essa finalidade se estabelece no âmbito das origens do Estado Avaliador, e tem como princípios: "[...] competitividade, esforço individual e produtividade próprios do mercado. O objetivo último será, segundo José Joaquín Brunner, substituir a destinação incremental de recursos por uma distribuição "avaliada" [...]" (Op. Cit., p. 132).

Sendo assim, a avaliação tem sido entendida como subordinada, fundamentalmente, a duas finalidades. A primeira visa acompanhar as demandas tanto do plano da economia quanto no da política. Já a segunda, concomitantemente à primeira, pretende modificar em larga escala as políticas e a gestão educacionais, principalmente, quanto ao papel da educação superior na sociedade. O Estado, nessa perspectiva, estabelece e promove um "choque de mercado" no qual são interligados os mecanismos regulatórios do Estado e de mercado, no que se refere às mudanças na forma e nos objetivos da educação. Em termos de educação superior, em

especial, vê-se, ao mesmo tempo, uma intensificação no controle sobre as instituições e uma publicação de "[...] rankings de cursos e instituições, o que amplia as pressões competitivas no campo" (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2002, p. 108).

Nessa mesma perspectiva de análise, percebemos (SOUZA, 2007b) que, por exemplo, a avaliação CAPES, tem apresentado como estratégia o estabelecimento de uma hierarquia entre universidades, entre programas de pós-graduação e entre cursos stricto sensu, ao invés da busca por seu desenvolvimento e superação dos itens que porventura estiverem negativos e, concomitantemente a isso, a manutenção dos aspectos positivos. Esse processo de hierarquização se reflete também por intermédio da preocupação em se classificar de forma "qualitativa" os tipos de mecanismos e instrumentos em que se tem ou se possam publicar as pesquisas realizadas, os quais são expressos por intermédio da denominação "Qualis". Os meios de publicação, como eventos, livros e revistas impressas, recebem uma classificação decrescente que vai de A a E, e depende de seu significado e nível de abrangência em sua Área de referência, se suas repercussões são locais, regionais, nacionais ou internacionais, se os textos estão disponibilizados e de que forma o estão, se impresso, em CD ou na internet.

O modelo avaliativo ora discutido, torna-se, portanto, uma ação com base exógena à universidade, mas com execução endógena a ela. A base exógena tem a ver com as influências, comumente decisivas e a-dialógicas, advindas das transformações havidas no mundo do trabalho, isto é, em seu sentido mais fabril; ao passo que o aspecto endógeno diz respeito às formas de implantação dessas influências na gestão da instituição, do trabalho docente e da formação de novos profissionais.

Também percebemos na avaliação por resultados, conforme o entendimento de Catani, Oliveira & Dourado (2002), um produtivismo que se justifica – ou tenta se justificar – em si mesmo. Daí o porquê de as instituições, os docentes e, conseqüentemente, os discentes, serem chamados à sua adequação ao mercado, resultando, assim, em um novo perfil institucional, um novo perfil docente e um novo perfil discente para as

universidades. Isso também se traduz na busca pelo princípio da flexibilidade, elemento capaz de explicitar a potencialidade real de se adequar às transformações que se multiplicam e vão surgindo repentinamente no mundo do trabalho (CHAUÍ, 2003).

A partir do entendimento de Chauí (Op. Cit.), pode-se inferir que vem emergindo a necessidade de modificações na universidade pública, visando enfatizar os aspectos concernentes à formação promovida por ela bem como à sua própria democratização. Para tanto, indica alguns fatores potencialmente capazes dessa mudança, entre os quais, podemos citar a revalorização do trabalho docente que vem sendo cada vez mais intensamente desprestigiado e negligenciado, desde a implementação da "avaliação da produtividade", a qual tem por base o quantitativismo, ou seja, as atividades que podem ser contabilizadas e preenchidas em formulários por comissões externas e cujo resultado traz implicações decisivas na própria profissão docente, pois a estabilidade tanto dos programas de pós-graduação, dos diplomas expedidos por estes e até mesmo o ingresso e a permanência do professor em seu quadro docente depende diretamente do atingimento dos elementos e índices requeridos pela avaliação instituída pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES (SOUZA, 2007a).

Para a avaliação de Programas de Pós-Graduação, mais especificamente na Área de Educação, foi estabelecido pela CAPES, no ano de 2003, um documento referente à exposição prévia dos critérios a serem avaliados particular e presencialmente de cada programa de pós-graduação em educação no país, no triênio 2004-2006 (CAPES, 2003).

Conforme nossas análises, a respeito do conjunto tão extenso quanto complexo de critérios avaliativos, percebemos:

> [...] uma sobrecarga de responsabilidades aos docentes dos Programas de Pós-Graduação, pois implica um peso de 70% diretamente sobre o seu trabalho (Corpo Docente: 30%; Produção Intelectual: 30%; e Inserção Social: 10%), além da co-responsabilidade pelo quesito "Corpo Discente, Teses e Dissertações", que tem peso de 30% na avaliação dos Programas e Cursos (SOUZA, 2007a, p. 9).

Como pode ser visto, segundo a média por nós analisada, 85% da responsabilidade pelos cursos de pós-graduação stricto sensu do Brasil está vinculado ao trabalho docente, de tal forma que as repercussões dessa avaliação há cerca de uma década, tendo em vista que, no país, com a aprovação do II Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (1982-1985), onde se estabelecia a avaliação como princípio-chave, por meio da formação de comissões específicas para as diferentes do conhecimento, e onde também se expunha a proposição de estratégias e instrumentos caracterizados por uma maior flexibilidade com vistas a incentivar, por meio de financiamento, tanto novos grupos de pesquisa quanto a consolidação dos chamados "centros de tradição e excelência" (BARROS, 1998, p. 137-138 apud SIQUEIRA, 2006, p. 108).

A partir dessa realidade analisada, é possível perceber, entre outros fatores, a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1995), como matriz de referência na formulação de políticas públicas no Brasil, pois, no documento denominado "La Enseñanza Superior: Lecciones derivadas de la experiencia", já se apontava como princípio decisivo nas atividades universitárias o poder de se avaliar e de se controlar o ensino e a pesquisa, mais precisamente, com base nos resultados extraídos destes – ou seja, do ensino e da pesquisa.

Segundo informações extraídas do próprio site da CAPES (www.capes.gov.br), em meio às utilidades do atual modelo de avaliação dos programas de pós-graduação, está a contribuição para que cada um desses programas se aperfeiçoe, por meio da visita de uma comissão de consultoria, estabelecida e enviada a cada programa para emitir um parecer cujos resultados sejam capazes de indicar os aspectos deficitários e positivos tanto de seu projeto quanto de seu desempenho e, nesse sentido, indicar o seu atual nível de desenvolvimento (CAPES, 2007).

É oportuno destacar também que essa avaliação é feita a cada ano, sendo que, ao final de cada três anos, faz-se uma avaliação geral do período, envolvendo todos os programas e cursos devidamente cadastrados no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG. Dependendo do resultado

obtido por determinado programa, é atribuído uma nota de 1 a 7, de tal modo que a nota mínima para o seu reconhecimento é 3, e os programas tidos como "centros de excelência" são os que conseguem a nota 6 ou 7. Esta denominação é decorrente do atingimento de índices determinados a nível internacional, mas é importante observar que:

> A avaliação internacional não altera as notas atribuídas pelas comissões de consultores e visa verificar a adequação da excelência (notas 6 e 7) atribuída aos programas, em relação aos atuais padrões internacionais didáticos e técnico-científicos (INFOCAPES, 2000, p. 71).

A nota obtida tem validade oficial de três anos, até à nova avaliação trienal, sendo que essas notas podem permanecer, aumentar ou até mesmo ser rebaixadas, pois traduzem o resultado da produtividade particular de cada programa o que, necessariamente, como já citamos, decorre diretamente da produtividade do trabalho docente de cada programa de pós-graduação.

Ainda outro aspecto polêmico nesse contexto é o referente ao financiamento dessa avaliação. Percebemos uma visão economicista, utilitarista e que limita a avaliação a momentos predefinidos e que não é capaz de relevar contextos contraditórios e que expõem a fragilidade do financiamento na própria estrutura em que se evidenciam, especialmente as instituições de educação superior pública, já que esse modelo avaliativo, nas palavras do próprio Diretor de Avaliação da CAPES (RIBEIRO, 2007), é econômico ao extremo "[...] porque com cerca de 7 milhões de reais anuais se garante a avaliação trienal e, nos anos do intervalo, o acompanhamento anual dos cursos, evitando que percam sua qualidade e estimulando-os a crescer". E, nesse ínterim, há que se considerar o conjunto de despesas inerentes a essa avaliação, tais como as viagens que os consultores realizam (comumente por meio aéreo, tendo em vista as distâncias continentais que caracterizam o Brasil), hospedagem, transporte local, dentre outras.

Nessa lógica, a avaliação passa a ser pensada e assumida como **o** aspecto decisivo para a melhoria da educação e da qualidade dos cursos. A

despeito do "estímulo ao crescimento", esse acaba sendo uma realidade visível e praticamente inevitável, pois, tendo a consciência de que ao final de cada ano e ao final de cada triênio haverá uma avaliação que, por si só, será o elemento definidor da situação e da regularização do programa de pós-graduação, dos cursos stricto sensu e da própria condição de integrante do quadro docente destes, acaba por haver, comumente, esforços sobre-humanos para que as metas definidas não sejam apenas atingidas, mas o quanto mais possível, superadas. Isto é, ao invés de a avaliação ser implementada como um processo cotidiano e como diagnóstico para nortear o planejamento – que também é processo e não momento –, passa a ser ela mesma o elemento que define todo o processo educacional na pós-graduação, em sua essência, pois até a produção de conhecimentos é realizada e endereçada, por exemplo, com base nas temáticas e exigências estabelecidas pelos meios de veiculação científica, especialmente revistas/periódicos e eventos que já detêm classificação, prioritariamente, entre A e B na Lista Qualis.

Como se percebe, não apenas na avaliação da pós-graduação, mas na educação e em todas as demais esferas sociais, "No Brasil, as políticas públicas não têm sido antecipatórias, mas apenas compensatórias" (SANTOS, 2007b). A ênfase dada aos resultados da avaliação oficial do trabalho docente, por exemplo, na pós-graduação, vem significando que o modelo avaliativo em vigor tem sido tratado, desde o seu planejamento, como uma política para compensar o tratamento que o próprio governo tem disponibilizado aos programas das diversas áreas de conhecimento. Torna-se pertinente, em meio a esse debate, a compreensão de Gemaque (2006, p. 1), segundo a qual:

> A política de financiamento da educação de um governo expressa o grau de importância a ela atribuída, pois ao definir o montante de recursos disponível e os valores alocados nos programas implementados evidencia as prioridades assumidas, os caminhos trilhados e as concepções norteadoras.

Em outro texto, apontamos o tratamento discriminatório que acontece, na ocasião de dividir os recursos públicos para a pesquisa,

quando sempre são priorizadas as investigações das Áreas tecnológicas, ao passo que às demais têm cabido apenas o papel de se contentar com a situação de serem secundarizadas (SOUZA, 2007a).

A esse respeito e discutindo sobre o II Plano Nacional de Pós-Graduação, Siqueira (2006, p. 122) entende que se trata de um "crescente caráter mercantil" na pós-graduação, o que vem significando que a atual avaliação do trabalho docente na pós-graduação, embora discursada como um mecanismo de incentivo a um trabalho de qualidade socialmente satisfatória, é mais um forma de escamoteamento da realidade, pois o que se tem visto nada mais é que uma má distribuição de recursos, fato este passível de observado por meio da concentração de financiamento e priorização de áreas específicas, no caso, estratégicas para a hegemonia do capital, por intermédio do alcance da competitividade como implicação da produtividade decorrente do modelo de avaliação por resultados, o que se vê nitidamente no trato para com os cursos das Áreas Tecnológicas.

Entretanto no próprio Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, concluído em setembro de 1996, já se afirmava que "[...] a qualidade da ciência não deve ser sacrificada a uma preocupação imediata pela produtividade, pois se trata de um valor universal – a própria ciência – e de longo alcance" (DELORS, 2006, p. 142). E, além disso, três meses após era aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, Lei nº. 9.394/96, entre cujas atribuições foi estabelecido como dever do governo federal garantir, a cada ano, em meio ao seu Orçamento Geral, os recursos necessários a fim de que as instituições de educação superior de seu sistema de ensino possam manter suas atividades e se desenvolver (BRASIL, 1996). Isso quer dizer que a preocupação do Estado deveria estar centrada na educação e não se restringir a uma única (e atualmente tratada como centralizadora) das esferas educacionais – no caso, a avaliação.

De acordo com aquilo que se pode depreender das análises de Santos (2007b), a avaliação deve ter como função essencial permitir um retorno, o quanto mais condizente com uma relação intrínseca entre a realidade

apreendida e as necessidades constatadas ou idealizadas, a fim de que tenhamos possibilidade de planejar e re-planejar – isto é, o planejamento não apenas como uma etapa pré-definida, mas como um pensamento e uma ação contínuos que devem permear todo o processo ao que se estiver fazendo referências –, e ter consistência suficiente para "tomarmos as decisões mais acertadas".

Entretanto, são crescentes e intensificados os problemas que têm sido acarretados para as universidades, os centros/faculdades/institutos no interior destas, os programas de pós-graduação e, principalmente, aos docentes destes. Segundo Siqueira (2006), a década de 1990 simbolizou um período de agravamento dessa situação, pois em menos de uma década, os cursos de pós-graduação stricto sensu foram alvos de mudanças sensíveis. Uma delas foi a diminuição gradual do tempo para sua realização. Por exemplo, um curso de mestrado poderia ser desenvolvido antes de 1991, em 3 anos; ainda em 1991, houve uma redução para 2,5 anos; e, em 1999, esse prazo diminuiu para apenas 2 anos. Já em relação a doutorado, este era cursado antes de 1991, em 5 anos; nesse mesmo ano, seu tempo foi reduzido para 4 anos; e, em 1999, esse prazo decresceu para apenas 3 anos.

À primeira vista, essa seqüência de acontecimentos poderia não ser tão relevante ou, talvez, pudesse até ser vista como uma política de facilitação de acesso a mestrado e/ou doutorado e redução dos encargos do trabalho docente. Porém, ao contrário disso, o que se constata é o surgimento de um clima de tensão contínua e intensa nos programas de pós-graduação e, conseqüentemente, nos docentes e discentes, trazendo objetivamente sérios prejuízos tanto em relação à qualidade como no que diz respeito à amplitude e aprofundamento das dissertações e teses, bem como um crescente e descontentador número de desligamentos e um ambiente e trabalho estressante para a coletividade e, concomitantemente, para a particularidade de cada um dos sujeitos envolvidos nesses programas.

Considerações para a discussão

Com a Reforma do Estado brasileiro, muitas transformações puderam ser percebidas e outras intensificadas como, por exemplo, em relação à drástica redução de tempo para a realização da pós-graduação stricto sensu.

A ênfase na avaliação, e uma avaliação com vistas apenas no atingimento de seus resultados pré-determinados e incircunstanciais, demonstra-se como uma prática avaliativa extremamente incompleta quanto ao seu foco (pois se limita a resultados), descontextualizada quanto aos seus critérios (que independem dos tipos de áreas do conhecimento) e parcial quanto ao seu financiamento (tendo em vista o tratamento de prioridade para com as áreas tecnológicas, em detrimento das demais, como é o caso das ciências humanas e, dentro destas, a da educação), representa não uma avaliação da realidade, mas tão-somente uma problemática verificação de resultados prévia e externamente exigidos pelo Estado o que, em outras palavras é aquilo que teóricos, como Barroso (2005) têm chamado de "regulação".

No contexto da pós-graduação, esse modelo avaliação tem acarretado, especialmente, para a Área de Educação, transtornos e, ao mesmo tempo, desafios grandiosos ao trabalho docente. Dentre eles, podemos citar, sinteticamente, a intensificação do trabalho, tanto por intermédio da redução gradual de tempo para desenvolver as mesmas atividades, como Mestrado e Doutorado, quanto por meio da diversificação de suas responsabilidades e atribuições, em meio às quais, as referentes ao alcance de reconhecimento de programas e cursos.

Como analisou (SANTOS, 2007a) "As políticas públicas não geram resultados, mas efeitos", podemos observar o atual modelo de avaliação a que o trabalho docente tem sido submetido no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, pois em contraposição aos resultados requeridos por órgãos normativos, a avaliação instituída tem gerado efeitos alguns dos quais difíceis de serem superados e até tratados,

como o constante sentimento de instabilidade que permeia todo o decorrer do trabalho docente sob o receio do não-atingimento das metas estabelecidas pelo órgão regulador da pós-graduação brasileira, a CAPES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almeirindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

AMARAL, Nelson Cardoso do. **Mudanças na educação superior brasileira no período pós-Constituição de 1988: a ótica do financiamento**. In: _____. Financiamento da educação superior: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 2003.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. p. 77-89

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: Lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: Banco Mundial, 1995.

BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. In: Educação & Sociedade, vol. 26, n. 92, Especial. Campinas/SP: out. 2005. (p. 725-751)

BRASIL, MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E DA REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado/Presidência da República, 1995.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de Avaliação – Indicadores e Critérios, Programas/Cursos Acadêmicos: Educação**. In: Critérios de Avaliação Trienal, Triênio Avaliado 2004-2006, Área de Avaliação: Educação. Brasília: CAPES/MEC, 2003.

_____. **Avaliação da pós-graduação**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacaopos.html>. Acesso em: 28 set. 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A **política de avaliação da educação superior no Brasil em questão**. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). Avaliação Democrática: Para Uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-118

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **A Política de Financiamento da Educação Superior Pública e da Pesquisa no Brasil**. In: CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes. Porto Alegre: Sulina, 2006. pp. 79-90

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: Revista Brasileira de Educação, nº. 24. Set./dez. 2003. p. 5-15

CONTERA, Cristina. **Modelos de avaliação da qualidade da educação superior.** In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.). Avaliação Democrática: Para Uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. p. 119-144

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação:**

sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2006. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea)

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Financiamento da Educação no Governo Lula e as Metas do PNE**. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais – O governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006. p. 214-239

INFOCAPES. **Boletim Informativo da CAPES** - v. 8, nº. 3. Brasília: CAPES, julho/setembro 2000.

MAUÉS, Olgaíses. **Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior**. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais – O governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006. p. 135-177

NEVES, Abilio Afonso Baeta. **Depoimento**. In: INFOCAPES. Boletim Informativo. v. 10, nº. 4. Brasília: CAPES, outubro/dezembro 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. **Para que serve a avaliação da Capes - A Capes e a Avaliação Trienal**. Disponível em:

<www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf ->. Acesso em: 20 ago. 2007.

SIQUEIRA, Ângela C. de. **O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a Reforma da Educação Superior do Governo Lula**. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006. (Coletivo de Estudos de Política Educacional)

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **A gestão como política pública**. In: Aula ministrada na Disciplina Políticas Públicas Educacionais, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 23 out. 2007.

_____. **O planejamento e a gestão estratégica como mecanismo de descentralização Espaço público e educação**. In: Aula ministrada na Disciplina Políticas Públicas Educacionais, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 27 nov. 2007.

SOUZA, Carlos Eduardo Leite de. **Reforma do Estado, Educação Superior e Avaliação: algumas considerações da relação entre esses três fatores e o Trabalho Docente no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu**. In: XIV Seminário Nacional Universitas. Belém: 2007. (CD-ROM)

_____. **O Trabalho Docente no Contexto da Política Brasileira de Avaliação da Pós-Graduação em Educação**. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação / V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação / I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2007. (CD-ROM)