



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

DANILO BARROSO CELEDONIO

FORTALEZA

2015

DANILO BARROSO CELEDONIO

**A CULTURA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO
CAPES EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C386c Celedonio, Danilo Barroso.
A cultura da produção científica e os efeitos da avaliação CAPES em um Programa de Pós-graduação em Educação / Danilo Barroso Celedonio. – 2015.
126 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.
- 1.Pesquisa educacional – Fortaleza(CE). 2.Educação – Estudo e ensino(Superior) – Fortaleza(CE).
3.Ensino superior – Pesquisa – Fortaleza(CE). 4.Comunicação na ciência – Avaliação – Fortaleza (CE). 5.Universidade Federal do Ceará. I. Título.

DANILO BARROSO CELEDONIO

**A CULTURA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO
CAPES EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira.

Área de concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra(Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Rémi Fernand Lavergne
Pesquisador Independente

Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Joubert Max Maranhão Piorsky Aires
Universidade Estadual do Ceará -UECE

**À minha família: Chaves Aguiar
Barbosa Barroso Celedônio;**

AGRADECIMENTOS

Sem querer fazer uma ordem de importância sentimental, científica ou moral, tenho agradecimentos variados a fazer para a feitura deste trabalho.

Aos meus pais (Paulo e Socorro) e irmãos (Paula e Alisson), que propiciaram um ambiente em que o caçula fosse o que pretendeu ser, e pelo apoio e incentivo de sempre. Torceram bastante desde a seleção até a conclusão.

À minha querida Bárbara, que começou a incentivar a feitura deste grau desde a especialização. Revisora técnica, amiga, amor e querida; parte fundamental de todo o trabalho, pelo amor dedicado ao meu crescimento e à “nossa Jerusalém”. Sua ânsia pela vitória e pelo sucesso acabou por me contaminar, e, de muitas formas, este trabalho também é dela. À sua família, Ivan, Neuma, Ítalo, Karoline, Damasceno e Neném; *outros* que viraram meus, estranhos que viraram íntimos.

Aos companheiros de escola, em especial à turma do Raimundo dos Queijos, bar da Iracema e quintal de meu pai: André Porfírio, Luciano, Helser, Keuler, Leonardo, Costa, Maxixe, Borges, Ocelos (pai e filho) e todos que esperaram dois anos para voltarem a ter seu tocador de cavaco de volta.

À gestão do Liceu Estadual de Maracanaú, que auxiliou, dentro do possível, incentivando o funcionário a qualificar-se para devolver à escola o aprendizado adquirido.

Aos observados, que desde aqueles que queriam contar um segredo aos que desestimularam a escrita e continuação da coleta, contribuíram para o caminho. Eles que são o sangue do trabalho, mesmo sabendo que estão sob observação, deixam rastros de sua subjetividade/objetividade e transformam àqueles que fazem Antropologia.

Aos colegas de programa e graduação em Pedagogia: Marcia Lopes, Raphael Martins, Rafael Abrunhosa, Diego de Jesus, Herlon Bezerra, Silvio Roberto, Gabriel Neto, Pedro, Éder, Clarissa, Pâmela e todos os que só incentivaram.

Ao meu tio Ubirajara Barroso, que iniciou um grande círculo virtuoso dentro de sua família, que me inclui. Tal círculo foi o do estudo como forma digna de sobrevivência e a busca do conhecimento como algo independente de qualquer coisa.

Aos membros da banca examinadora, professores Max Maranhão e Sylvio Gadelha pela dicas preciosas apresentadas na qualificação do projeto e também por acreditarem que havia valor na tentativa. De longe os admiro e espero que eu faça jus ao trabalho que tiveram em ler minhas palavras

A Rémi Lavergne, pela atenção, carinho e auxílios preciosos no caminho deste trabalho. Sua educação e gentileza foram de grande incentivo para a continuação do trabalho.

À minha orientadora Bernadete Beserra, que a despeito de todos os desestímulos e percalços institucionais, aceitou orientar um desconhecido e também por me desafiar com tanta insistência. Tida como “mãe epistêmica”, mas muito mais que isso: ensinou coisas importantes a um professor, transformando este em uma pessoa e um profissional melhor. Ela que não canso de chamar de professora pois, mais do que colega de profissão e de funcionalismo público, é a mentora intelectual de um projeto audacioso ao ponto de ser incompreendida pela imensa maioria. Abraços sinceros e agradecidos de quem você vai ter ainda que corrigir muitos textos, pois estimulou em mim o desejo de pesquisar e auxiliar (por menor que seja a ajuda), seus caminhos dentro dessa pesquisa. Heroína ou vilã? Ao corrigir seus alunos, torna-se vilã da arrogância que é ver alguém sem conhecimento e se conformar com isso. Em seus alunos, o agradecimento pela contribuição à Educação cearense através do ensino de Antropologia da Educação.

Ao PPGE-UFC pelo espaço plural, que permite formar conhecimento, caso seja o intuito do sujeito que esteja presente nele.

“A conquista desse espaço não é simples. A atividade científica e intelectual não é barata, e a sociedade que a mantém cobra um preço pelo apoio que lhe dá: e é aí que entra a questão da responsabilidade social dos cientistas e acadêmicos”. (Simon Schwartzman)

RESUMO

O presente trabalho analisa a produção científica de um programa de pós-graduação em Educação do nordeste do Brasil. O objetivo do trabalho, construído mediante observação participante, levantamento de dados estatísticos e revisão bibliográfica, é estabelecer relações entre o contexto institucional onde se desenvolve essa produção científica e os seus resultados. Uma das suas principais hipóteses é que a cultura do programa de pós-graduação em estudo, aquela construída localmente em função da correlação de força entre indivíduos e grupos locais, interfere sobre a produção científica dos seus participantes, professores e alunos, mais do que as diretrizes gerais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência que controla o sistema de Pós-Graduação no país. Foi escolhido um programa de pós-graduação como *locus* da pesquisa para, a partir da observação, conseguirmos chegar a hipóteses sobre a produção bibliográfica e a cultura que se estabelece em determinados contextos educacionais. Como suporte teórico utilizaremos a formação do *campo* científico, presente na sócio-antropologia de Pierre Bourdieu (1989; 2013), a formação desse *campo* no Brasil, através de Schwartzman (2008) e Durham (1998; 2005) e o fazer científico na periferia, de Bernadete Beserra (2014).

Palavras-chave: Pós-Graduação. Produção Bibliográfica. Ciência na Periferia

ABSTRACT

The present work analyzes the scientific production of a graduation program in education of northeastern Brazil. The objective of this work built through participant observation, statistical data collection and literature review, is to establish relations between the institutional context where this scientific production and its results. One of its main hypothesis is that the culture of the graduate program in study, that built locally depending on the correlation of forces between individual and local groups, interferes in the scientific production of its participants, teachers and students, more than the General guidelines of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agency that controls the system of postgraduate education program in the country. It was chosen a postgraduate as locus of research for, from observation, we can come up with hypothesis about bibliographical production and culture established in some educational contexts. As theoretical support we will use the formation of the scientific field, present in socio-anthropology of Pierre Bourdieu (1989; 2013), the formation of this field in Brazil, through Scharzman (2008) and Durham (1998; 2005) and the scientific making, by Bernadete Beserra (2014).

Keywords: Postgraduate. Bibliographical Production. Science on the Periphery.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Crescimento de mestres e doutores no Brasil entre 1975 e 1985.....	48
Tabela 2- Quesitos utilizados para avaliação da CAPES a partir de 2005.....	54
Tabela 3 - Classificação de Artigos e Pontos Consequentes.....	56
Tabela 4 - Quantidade de Periódicos por estrato na área de Educação.....	57
Tabela 5 - Pontuação de livros	58
Tabela 6 - Quesito Produção Intelectual no Documento de Área válido para os triênios 2007-2009 e 2010-2012.	59
Tabela 7- Pontuação em Periódicos, citações em algumas bases de dados e orientações de Doutorado concluídas (nomes fictícios).	82
Tabela 8 - Graduação dos discentes da disciplina A no semestre Primavera.....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Pós-Graduação: <i>Campo e habitus</i>	13
1.2	Caminhos da pesquisa: aproximação e delimitação do tema.....	21
1.3	Primeiras observações: necessidade de pesquisa para um ambiente institucional específico.....	26
2	DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CAPES E IMPACTOS SOBRE A ÁREA DE EDUCAÇÃO	344
2.1	Expansão das décadas de 1950-1960	40
2.2	Planos Nacionais de Pós-Graduação: panoramas e direcionamentos.....	444
2.3	A década de 1980: PNPGEs e expansão	46
2.4	Década de 1990: consolidação do modelo e crescimento das vagas.....	50
2.5	A Coleta CAPES: produção intelectual e “produtivismo acadêmico”	53
2.5.1	O quesito Produção Intelectual	55
2.5.2	“Produtivismo acadêmico”: nuances de um debate sobre produção científica.....	65
3.1	As avaliações da CAPES sobre o PEE no quesito Produção Intelectual	67
3.2	Reações do PEE às recomendações da CAPES em espaços de comunicação coletiva	73
3.2.1	Seminário de Introdução 2014: cobrança para uns, prestígio para outros	77
3.2.2	Produção bibliográfica do PEE em periódicos	81
3.2.3	A questão das coletâneas	89
3.3	Condução, indução e imposição	95
4	CONSTRUINDO A CULTURA DA PESQUISA E PUBLICAÇÃO CIENTÍFICAS NO PEE: O PAPEL DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	99
4.1	Cleber: condução para produção interna.....	101
4.1.2	O trabalho e a conclusão da disciplina.....	108
4.1.3	Populismo e construção de produção bibliográfica	110
4.2	Cristiano e a cobrança retórica.....	112
4.2.1	O ato de “se sujar”	116
4.2.2	O encerramento da disciplina.....	119
4.3	Paula e o exemplo docente.....	120
4.3.1	Avaliação e reação	124
4.4	Habitus, liminaridade e escrita	125

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

1.1 Pós-Graduação: *Campo e habitus*

O presente trabalho analisa a produção científica de um programa de pós-graduação em Educação do Nordeste do Brasil. É parte de um projeto de pesquisa mais amplo que estuda as transformações na cultura universitária brasileira pós LDB/1996.¹ O objetivo do trabalho, construído mediante observação participante, levantamento de dados estatísticos e revisão bibliográfica, é estabelecer relações entre o contexto institucional onde se desenvolve essa produção científica e os seus resultados. Uma das suas principais hipóteses é que a cultura do programa de pós-graduação em estudo, aquela construída localmente em função da correlação de forças entre indivíduos e grupos locais, interfere sobre a produção científica dos seus participantes, professores e alunos, mais do que as diretrizes gerais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência que controla o sistema de Pós-Graduação no país.

No Brasil, o sistema nacional de pós-graduação foi instituído, em 1965, por iniciativa do governo brasileiro, com o objetivo de formação de professores de nível superior e pesquisadores. A partir de 1998, quando instituída a Coleta Trienal da CAPES, passou-se a exigir mais efetivamente o desenvolvimento da pesquisa dos programas de pós-graduação, de modo que a partir de então, a CAPES passou a criar mecanismos para exigir dos programas maior produtividade na pesquisa, tornando-se a análise da produção científica um dos mais importantes quesitos avaliativos, razão porque este estudo se concentra nisto.

Considerando que a pós-graduação está inserida no campo do ensino superior, buscaremos, como propõe Pierre Bourdieu em “O Poder Simbólico” (1989), delimitar os contornos deste campo e identificar algumas relações de poder que o constitui. O *campo*, bem mais do que o espaço físico de estudo, é toda uma rede de relações específicas que se estabelecem em um universo relativamente autônomo e

¹ O projeto de pesquisa, coordenado pelos professores RémiLavergne e Bernadete Beserra, tem estudado, envolvendo alunos de graduação e pós-graduação, os impactos suscitados pela LDB de 1996, tais como a massificação da educação, ampliação de vagas e a convivência que a crescente abertura de vagas para o ensino superior provoca, impactando inclusive na pós-graduação.

complexo de atividades semelhantes (BOURDIEU, 1989, p. 65). Os *campos* se desenvolvem em torno de modos de ser e fazer, e seguem comportamentos sociais legitimados internamente. Estão submetidos às regras mais gerais das sociedades em que se desenvolvem, mas de uma forma bastante especial, mantendo suas culturas próprias, construídas em torno dos sentidos e valores envolvidos nas atividades em torno das quais se constituem.

Na obra “*Homo Academicus*” (2013), Bourdieu faz minuciosa análise do campo acadêmico francês. Mas em outras obras (BOURDIEU, 1989; 2004) explorou outros campos. O campo artístico, por exemplo, tem como característica a visão de que os autores das obras são sujeitos dotados de talentos inexplicáveis, quase mágicos. Nas análises de críticos e jornalistas desse campo há muitas vezes a abordagem da produção pessoal, esquecendo-se o contexto em que a obra e o artista foram desenvolvidos. Tais análises, por mais ingênuas e carregadas de senso comum que sejam, são comuns no *campo* artístico. Uma análise sociológica deste campo, porém, deve ser guiada por variáveis que a escrita ordinária sequer reconhece: cultura de classe, *habitus*, cultura dos críticos etc.

Um dos espaços de constituição do *campo* acadêmico-científico é o da argumentação entre os pares: é desse embate que floresce a ciência e verdades se constroem para, depois, serem revisadas ou destruídas. Em todo caso, o reconhecimento e a argumentação dos pares são fundamentais. Impossível se produzir ciência fora dessa dinâmica (BOURDIEU, 2013; SCHWARTZMAN, 2008).

Assim, no *campo* científico exige-se sempre a “colaboração” dos pares, seja para ratificar ou criticar as novidades. Essa relação entre exposição e crítica de idéias por membros teoricamente iguais, faz com que, segundo Bourdieu (2013), haja sem dúvida poucos universos que oferecem tanta liberdade, e mesmo tantos suportes institucionais, aos jogos de dissimulação de si mesmo e à defasagem entre a representação vivida e a posição ocupada no campo ou no espaço social; a tolerância concedida a essa defasagem é, sem dúvida, a verdade mais profunda de um meio que:

“autoriza e favorece todas as formas de clivagem do eu, isto é, todas as maneiras de fazer coexistir a verdade objetiva confusamente percebida e sua negação, permitindo assim aos mais despossuídos de capital simbólico sobreviver nesta luta de todos contra todos em que cada um depende de todos

os outros, ao mesmo tempo concorrentes e clientes, adversários e juízes”(BOURDIEU, op. Cit. p. 42).

Com essa explicação, Bourdieu deixa claro muitos aspectos do *campo*. Trazendo para o nosso objeto empírico, a produção científica, as instituições que compõem o campo oferecem suporte tanto para a pesquisa como para as publicações, mas, ao mesmo tempo, também sustentam os adversários de autores e idéias que se exporão. Sem a existência do jogo do contraditório e da leitura de “adversários” teóricos, não há como sustentar o campo em questão, pois esta dinâmica lhe é inerente, bem como é comum a formação de grupos teóricos para defesa de idéias e teorias lançadas aos “clientes” e “juízes”, ou seja, aos pares.

O trecho também nos dá outra pista sobre o *campo* científico: o suporte institucional para dissimulações de interesses objetivos. Através de cargos e de posições apresentadas como científicas ou “protetoras” da ciência, sujeitos pertencentes a esse *campo* muitas vezes argumentam “em nome da ciência” sobre teorias que são resultado de demandas próprias ou de grupos aos quais estão ligados politicamente. Entretanto, o próprio campo tem que, através de seus sujeitos e avaliações, criar mecanismos para distinguir o que é inovação do que é defesa de demandas particulares.

Outro aspecto mencionado por Bourdieu a respeito do campo científico é quanto o prestígio é importante como forma de capital político. Questionar alguém que, dentro do campo, tem prestígio, é trabalho que deve ser feito com muito mais cuidado do que concordar com teorias e comportamentos já estabelecidos. Alguns que compõem o *campo* muitas vezes não conseguem admitir questionamentos de axiomas, os quais podem ser vistos como ataques pessoais.

Todas essas regras e jogos acabam por serem incorporados inconscientemente pelos sujeitos que fazem o campo científico, ou seja, esse conjunto de características acaba por formar um *habitus* (BOURDIEU, 1989; 2011; 2013). Discentes e docentes da pós-graduação agem, muitas vezes despercebidamente, seguindo padrões condizentes com o que eles pensam que é o *campo* e qual a sua posição dentro dele; naturalizando os comportamentos desenvolvidos a partir do seu lugar no jogo e admitindo e defendendo como normais posturas que podem ser consideradas “exóticas” do ponto de vista de outras posições. A análise do *habitus* no

campo científico é importante para que se possa compreender de forma mais profunda o que se naturaliza e o que é visto como abominável.

Por *habitus*, Bourdieu (1989 p. 62) compreende uma série de comportamentos coletivos que os sujeitos de determinado *campo*, classe ou categoria profissional desenvolvem como próprios e muitas vezes internalizados como naturais e inconscientes. O *habitus* do campo científico também faz parte fundamental para a sua compreensão, pois explica posturas, falas, escritos e toda sorte de posturas e “piscadelas” (GEERTZ, 2008, p. 05) envolvidas na sua construção.

Em estudo sobre o *campo* científico no Brasil, Schwartzman (2008, p. 47) observou que se faz uma confusão (danosa) entre pesquisa e ensino. Apesar de interdependentes, explica, os dois são diferentes em essência: a pesquisa busca o ainda não atingido ou consolidado, enquanto o ensino busca fixar aquilo que já foi comprovado ou aceito como científico (Idem, p.48). Muitos programas de pós-graduação agem mais como formadores de professores para o ensino superior do que de pesquisadores, seja por não terem financiamento para o desenvolvimento da pesquisa ou por não disponibilizarem de massa crítica para a pesquisa.

Ademais, há diferentes tradições de produção de ciência no País. Nas regiões centrais economicamente há mais maturidade e tradição em aspectos como a submissão dos resultados da pesquisa aos pares, do que em locais mais periféricos e de tradição científica mais recente, ainda não maturados para tais debates e submissões. Tanto Schwartzman quanto Eunice Durham (1998) afirmam que, a despeito da grande expansão do setor científico no Brasil nos últimos 50 anos, não há clareza na comunidade científica nacional sobre o que é fazer pesquisa, justamente pela expansão acelerada do setor e falta de tradição científica, diferente de países como os Estados Unidos e a Alemanha.

Em artigo sobre o “fazer científico” nas periferias, Bernadete Beserra (2014 p.04) explica que as políticas dos países centrais economicamente, quando chegam à periferia do capitalismo, especialmente nas ex-colônias, sofrem adaptações e “adequações” à cultura local. Não se poderia esperar que se fizesse uma ciência europeia no Brasil, pois há aspectos culturais, políticos e financeiros que dificultam (ou impossibilitam) tal processo. Assim, faz-se uma ciência “à brasileira”, tanto nos centros,

como nas periferias da nação; embora nos locais de tradição científica reduzida, as adaptações mereçam ainda maior atenção.

Após o III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG,1986), o desenvolvimento e a difusão de pesquisas em veículos valorizados nacional e internacionalmente transformou-se na principal referência do campo. A pesquisa de qualidade seria a base para a construção de instituições fortes no setor de pós-graduação, porque diretamente relacionada ao crescimento econômico e à independência intelectual do país. Cabe à comunidade científica nacional, construída ao longo de décadas, a responsabilidade pela avaliação da qualidade da pesquisa e se ela tem relevância e rigor metodológico. Tal papel não pertence a técnicos ou políticos fora do campo e ignorantes das suas regras. A submissão da pesquisa aos pares e a sua consequente publicação, torna-se, então, a partir das décadas de 1980 e 1990, parte extremamente fundamental para a sobrevivência no campo científico brasileiro, situação que, no século XXI, intensificou (SCHWARTZMAN, 2008, pp. 118)².

Diante da necessidade de publicar para sobreviver no *campo* científico, e também em face da necessidade de fazer isso sem a formação de uma massa crítica apta para fazer nos moldes recomendados pela CAPES, ocorre que, em muitos casos, o que há é uma simulação de produtividade, de força, de invenções, de inversões, inclusive, de responsabilidades (BESERRA, 2014, p. 04). O fazer científico na periferia do capital internacional (caso do Brasil) já se configura como uma tentativa de alcance do modelo internacional central. Na periferia do Brasil, essa tentativa de alcançar e de até compreender o que é o fazer científico pode adquirir contornos ainda mais complexos, com a formação de alianças políticas institucionais e, por vezes, a criação de uma cultura própria de produção, mesmo que afastada das normas estabelecidas nacionalmente (Idem, p. 07).

Se, como em qualquer instituição, a científico-acadêmica constrói uma cultura própria em função dos seus participantes e atribuições, perguntamos como se

² O autor argumenta que a sociedade como um todo não tem condições de avaliar a qualidade e a validade de uma pesquisa. Destarte, apenas a comunidade científica amadurecida e com condições livres de avaliação poderia fazer essa avaliação, interna (nos programas e entre os programas) e externa, através de comitês de agências.

desenvolve a pesquisa e, particularmente, a sua publicação, em programas situados em regiões periféricas no Brasil? Será que os programas de pós-graduação, principalmente os criados através de incentivos governamentais, têm clareza sobre o sentido da publicação científica? Conhecem as “regras do jogo” (BOURDIEU, 2011-b) do *campo*? Há condições efetivas de fazer produção bibliográfica analisada por pares com qualidade atestada, diante da expansão do setor, na proporção da que ocorreu desde a década de 1970, porém, mais fortemente, a partir da LDB 1996? Como os programas de pós-graduação reagem ao não atingirem as metas estabelecidas pelas agências de fomento e regulamentação do setor no Brasil?

Essas questões e leituras conduziram ao objetivo do nosso trabalho, que é compreender o desafio da produção científica na periferia, a partir da observação de um programa de pós-graduação do Nordeste do Brasil, doravante chamado de Programa de Educação Específico (PEE)³. Para que compreendamos o que é próprio do PEE, é necessário que façamos também uma análise histórica do setor e da construção da agência que fomenta, classifica e credencia as produções e os programas: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ela é uma fundação pública, o que demonstra que o setor, no Brasil, foi construído com o financiamento principal do Estado.

Como analisaremos instituições, também nos utilizaremos do referencial teórico de Mary Douglas (2007), com destaque para duas ideias: (a) as instituições são formadas por indivíduos que fazem alianças imediatas e provisórias, muitas vezes desfeitas por demandas externas e internas não controladas por eles; e (b) a instituição é o fruto cognitivo dos seus componentes, sendo a compreensão cultural do mundo extra-institucional fator determinante para a análise das instituições. Não é fácil construir uma instituição fora dos padrões sociais e cognitivos de seus indivíduos.

Apesar das tentativas de se criar uma ciência com padrões internacionais, em determinados países há a interferência da cultura local no procedimento de investigação científica, escrita e publicação de resultados e teorias. A publicação, parte significativa do que é vital na ciência, que é a pesquisa, é interpretada e adaptada em

³ Todas as referências pessoais serão, ao máximo, suprimidas, e nenhum nome presente no trabalho é real, para preservação dos sujeitos envolvidos.

alguns locais (como o PEE), de tal maneira que acaba por interferir na qualidade das produções, que se distanciam muito das regras da CAPES, regras essas burladas, adaptadas, ignoradas e, no mais das vezes, sequer compreendidas por alguns indivíduos que compõem esses programas e instituições (BESERRA, 2014, p.03).

Em termos da delimitação e constituição de um campo educacional no Brasil, o ensino superior e a pós-graduação, mais especificamente, são os carros-chefe e concentram a função (e o poder) de estudar, avaliar e planejar todas as ações desse campo de poder, inclusive o de interferir (com estudos, avaliações, planos etc.) sobre os outros níveis de ensino: infantil, fundamental e médio (SCHWARTZMAN, 2008; DURHAM, 1998).

Beserra e Lavergne (2012b) expõem as dificuldades de se fazer Antropologia no ensino superior (dependendo das relações políticas envolvidas, pode se tornar uma impossibilidade). Os autores fazem análise de duas instituições de ensino superior, e nos interessa especialmente tal estudo, pois ambas são situadas no Nordeste do Brasil, e uma delas abriga o programa de pós-graduação em tela. Entretanto, algumas instituições são formadas com a marca da política para aliados, distribuição de cargos a apoiadores e, executar trabalho etnográfico ou um estudo antropológico sobre essas instituições, é trabalho que merece cuidado especial. Dizem os autores sobre tal dificuldade:

“Não é simples refletirmos sobre as nossas próprias práticas, sobretudo por que no nosso pacto de silêncio está implícito o reconhecimento de que transitamos em campo minado. Em busca, que não se propôs a ser exaustiva, na bibliografia não encontramos nenhum estudo de antropologia da educação cujo objeto empírico seja a própria instituição em que trabalham; as suas próprias práticas acadêmicas. De fato, a antropologia da educação no Brasil tem focado a sua atenção no estudo de processos educacionais fora da escola e ligados a grupos étnicos específicos como os indígenas, os negros, brasileiros ou africanos, e às experiências do ensino da própria disciplina em outros cursos.” (Idem, p. 18)

Beserra e Lavergne, não só neste trecho, mas ao longo do texto, irão afirmar o quanto é importante que se faça Antropologia no local onde o pesquisador atua (seja como docente ou discente), e tal ação é tão problemática, que há escassez de bibliografia no Brasil sobre Antropologia do ensino superior, com estudos etnográficos sobre a própria instituição. Quais os perigos em tais atos? Em uma instituição em que a política é fortemente clientelista, um colega pesquisar sobre as nuances culturais de seu

local “íntimo” através da observação de outros pesquisadores ou, ainda, um estudante defender uma pesquisa tendo como foco de observação a produção de seus professores e a cultura dos alunos diante disto, pode fomentar as mais variadas visões de denunciamento e criar reações desnecessárias.

Para a compreensão da cultura da produção científica que aos poucos se tornou hegemônica no programa em estudo, nos apoiaremos na sócio-antropologia de Bourdieu (1989), de acordo com a qual necessitamos de diferentes tipos de dados para alcançarmos os sentidos individual e institucional de um determinado objeto sociológico. Não nos interessa, portanto, apenas a descrição de ações individuais que levariam à construção de caricaturas e fofocas, que despertariam rivalidades adormecidas ou ofereceriam elementos para novas rivalidades, o que, embora muitas vezes inevitável, não é tão interessante para a ciência social. Em todo caso, os diários de campo, resultado da observação participante de quase 18 meses, serão peça fundamental para a identificação dos elementos constitutivos do que aqui estamos chamando de cultura institucional. Foi em função das observações cotidianas e sistemáticas que as questões da pesquisa foram surgindo e se constituindo. Em todo caso, tomaremos o cuidado de não expor informantes e observados que não estejam relacionados ao contexto. Assim, os elementos que, postos juntos, possam levar a caracterizar um ou outro indivíduo não foram propositadamente tomados com tal objetivo.

Em função do exposto acima, não há razão para fazermos distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa, uma vez que o objeto de que aqui nos ocupamos foi sendo construído cotejando dados estatísticos e dados da observação participante. Além disso, a observação participante para coleta de dados etnográficos não levou à construção de uma etnografia propriamente dita porque este não era o propósito, ou seja, as condições objetivas para a realização do trabalho e as questões que foram sendo elaboradas não exigiram isto. Não foram feitas entrevistas com os observados: apenas os observamos nas suas ações cotidianas, nos corredores, na cantina, enfim, em conversas informais. Elementos da cultura do curso foram “coletados” através da observação do cotidiano. Conversas despreziosas e situadas; sempre em função de alguma situação ou problema. Embora todos com quem conversamos sobre o tema soubessem da existência da pesquisa, ninguém aparentemente se policiava. Talvez pelo fato de não termos um roteiro fixo ou um gravador, não levou os sujeitos e informantes

a configurarem o que costumam enxergar como pesquisa.

1.2 Caminhos da pesquisa: aproximação e delimitação do tema

Nesta seção reconstruirei meu percurso até chegar ao estudo do tema deste trabalho. Fiz Licenciatura Plena em História entre 1998 e 2002, mas desde 1999 leciono em escolas de ensino médio de Fortaleza. Tive, como vários discentes de cursos de graduação, que conviver com a situação de ser discente e docente ao mesmo tempo. Obviamente esse início de carreira é cheio de falhas didáticas e de conteúdo propriamente dito, devido à baixa experiência e pouca leitura de um “profissional” aos 19 anos.

Ao passo que ia avançando no curso de História, fui também aumentando minha experiência de professor. As disciplinas referentes à Licenciatura⁴ eram levadas “na valsa”, como diziam meus colegas de Graduação. Tais disciplinas não eram levadas a sério pela maioria dos discentes porque consideravam os seus conteúdos distantes ou desvinculados da “realidade escolar”⁵, mas principalmente pelo descaso dos próprios professores que, em geral, faltavam, eram desestimulados e nunca cumpriam os conteúdos a que se propunham. Posso, portanto, afirmar que as disciplinas da Pedagogia eram e provavelmente ainda são bastante desprestigiadas nas Licenciaturas.

Numa dessas disciplinas, cursada junto com alunos das Ciências Exatas, a professora levava violão, fazia cantigas de roda e reservava pouco tempo para a leitura e discussão de textos sobre avaliação, métodos de ensino, matrizes pedagógicas e, desde o início, deixou claro que não se preocupassem com a avaliação na disciplina: seria apenas um “detalhe”. Em vista da dinâmica da professora, parte significativa dos alunos chegava após a primeira hora de aula (que durava, geralmente, perto de uma hora e meia), pois queriam evitar a dança e as cantigas.

⁴ À época eram Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia da Educação I e II, Metodologia do Ensino em História, Prática de Ensino em História I e II. As quatro primeiras ministradas pelos “professores da Educação” (como era comum dizer na época) e as três últimas por historiadores.

⁵ Essa afirmação é muito comum, utilizar a detenção da “realidade escolar” como algo próprio do professor que vivencia o cotidiano escolar, que “tem que conviver” com teóricos que pregam ideias distantes, em um jogo de mútua ação de desprezo (Academia e docentes de ensino Básico).

Quando terminei a graduação, em 2002, tinha mais de três anos de escola e uma profissão definida. Era funcionário de escola pública como professor temporário, escola particular e cursinho pré-universitário. O ano de 2003 foi um divisor de águas, pois houve um concurso para professor de ensino médio da rede estadual de ensino. Como já era temporário desde 1999, fiz a prova e não passei justamente por conta da prova de Didática. O sentimento de fracasso misturou-se à raiva com a lembrança da professora, que não cobrava o aprendizado dos conteúdos e era, de certo modo, responsável por aquela reprovação. Isso fez parte da construção de minha personalidade de estudante e observador do ensino superior e da Pedagogia em específico.

Após esse “fracasso” fui trabalhar em escolas e faculdades privadas. Em 2009, depois de uma década de carreira docente, passei em concurso para a rede estadual de ensino. Fui lotado no Liceu de Maracanaú pela fama de escola de alunos disciplinados. Mantive ainda vínculo com duas escolas privadas, visto o baixo salário para professores iniciantes na rede estadual.

Uma das características que incorporei na rede privada de ensino foi a naturalização da cobrança por resultados objetivos na Educação. Fui exigido física e psicologicamente a apresentar resultados de aprovação de alunos em vestibulares, convivi com o risco de demissão em função do cumprimento dessas metas e me utilizei do espaço de sala de aula para subverter a cobrança, tentando fazer a prática docente mediando a objetividade da empresa com a subjetividade inerente do ato educativo.

Não desenvolvi, então, ao longo de minha formação, o sentimento da cobrança externa como algo negativo, mas inerente ao estilo de trabalho que escolhi. Mas, também, por outro lado, como algo mais formal do que efetivo. Entre as exigências das instituições e o trabalho cotidiano ao longo do ano, no ambiente de sala de aula, são criadas inúmeras formas de burlar, não fazer, adaptar e deturpar todo o processo combinado previamente nas semanas pedagógicas. Em algumas empresas em que trabalhei, tais semanas eram apelidadas pejorativamente de “semana demagógica”, visto a distância entre o combinado e/ou esperado e o praticado.

Em 2012, vendo aproximar-se o fim do estágio probatório, fiz um plano estratégico para melhorar meu salário: fazer mestrado/doutorado e conseguir ascensão

profissional. O problema era de ordem básica: que mestrado, História ou Filosofia? Entrar em grupos de estudo ou “fazer política”⁶? Minha estratégia foi fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tentar passar em algum curso e me preparar para fazer a pós-graduação dentro da área escolhida. Feita a prova, atingi pontuação que me permitiu ingressar no curso de Pedagogia noturno da UFC.

Após a leitura de “Razões práticas: sobre a teoria da ação” (BOURDIEU 2014), compreendo que meu jogo estratégico (*Illusio*) para atingir determinado fim foi fruto e processo continuado de minha trajetória profissional/intelectual. Fazer Pedagogia para ser notado por professores seria mais fácil, pois considerava ser um ambiente intelectualmente inferior à História, ou seja, tenho consciência hoje que a minha escolha envolveu calculos e investimentos nem sempre conscientes.

No curso de Pedagogia, passei o primeiro mês assistindo aulas da grade obrigatória, enquanto esperava sair meu aproveitamento de disciplinas (já que possuía graduação em uma Licenciatura). Encontrei sorrisos e boas vindas calorosas de professores e administradores desde os primeiros encontros. Enfadei-me com algumas aulas e gostei de outras.

Enquanto ia me familiarizando, iniciei meu jogo/propósito: fazer contatos. Falei de minha estratégia com alguns professores, que tiveram reações diferentes. Um deles disse que eu saísse da graduação e tentasse logo o mestrado, pois era “visivelmente superior aos demais”. Outro sequer conversou sobre o assunto, dizendo que era candidato demais para vaga de menos, que já estava cheio e que eu procurasse outros docentes.

Uma em especial me marcou: disse que gostava de mim e que podia até me ajudar a fazer o projeto exigido na seleção, se eu quisesse. Justamente ela havia sido a professora de Didática da graduação. Disse a ela que queria discutir a escola pública e como a política de cotas favorecia determinadas escolas. Ela respondeu que “esse assunto de cotas já está superado, é um sucesso, vamos falar de outra coisa, como

⁶ Acho importante esclarecer o que quero expressar. Fazer política é um termo muitas vezes usado como forma de ingresso para os cursos de mestrado na UFC. Muitos alunos passam a frequentar grupos de estudo para fazer contato intelectual com esses grupos, mas também para poder ver e serem vistos pelos professores universitários, que, por sua vez, selecionam os pós-graduandos.

autobiografia. É algo muito na moda hoje”. Outro professor se interessou pelo que propus e até respondeu meus e-mails, mas resolvi vivenciar a graduação.

Saído o aproveitamento de disciplinas, entrei na cadeira de Antropologia da Educação. No meu jogo de distinção, assim como fiz com os outros professores, apresentei minhas credenciais (que achava importante: “historiador”, “especialização” etc.), mas semelhantemente a alguns docentes com quem tentei “jogar”, não encontrei espaço para continuar com minha estratégia de sugestão de merecimento de tratamento diferenciado.

Minha estratégia era a continuação do preconceito desenvolvido na graduação e continuado nas escolas: Pedagogia como algo inferior. Não foi por frequentar o curso que imediatamente incorporei a importância que ele tem (ou deveria ter) na construção do conhecimento sobre Educação.

Fui frequentando as aulas noturnas e me deparei com um trabalho interessante para cumprir a disciplina de Antropologia da Educação. O trabalho consistia em elaborar um diário de campo sobre algum assunto que nos chamasse a atenção na unidade acadêmica. O objetivo era construir o olhar etnográfico dos futuros docentes assim como ajudar com a escrita. Muitas foram as propostas que surgiram: estudar os gays na universidade; os usos da biblioteca, da cantina, etc... Em função das características das aulas e dos professores, resolvi observar a sala de aula de três docentes, bem como reações dos discentes às formas de avaliação.

Queria observar se ali a cobrança para os estudos, elaboração de trabalhos, correção de escrita, exigência de pontualidade e outros mecanismos de controle do aprendizado era vista como algo inerente à relação ensino-aprendizagem ou tida como estranha. Eu buscava, entre outras coisas, entender o sentido do esforço em torno da aprendizagem na instituição. Minha hipótese, após a finalização do trabalho, foi que o ato de cobrar, a maneira como é feita a cobrança e até o gênero dos docentes influenciam nos tipos e qualidade da reação dos discentes. Fiz a observação e o trabalho por ter, também, ciência de que não haveria censura por parte da professora, que demonstrava ser crítica de certos aspectos da cultura do curso.

Durante a disciplina de Antropologia da Educação tive contato com texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” (1989), de Pierre Bourdieu, Esse texto modificou minha relação com a Sociologia. Nele é discutida a

“teoria do dom”, do “talento” e as hierarquizações que a escola produz em seu modo de selecionar e agir, segregando, muitas vezes mais do que igualando. Isso foi substancial para a aproximação com o autor e, a partir daí, procurei ler mais obras dele; incluindo suas teorias sobre o campo científico.

Aliado a isso e à boa avaliação do trabalho na disciplina, tive novamente com a professora a conversa que havia tido com outros docentes a respeito de tentar o mestrado. Ela não chegou a incentivar de início, mas avisou que, se eu tentasse, não haveria privilégios, que ela era exigente e que queria para a pós-graduação alguém disposto a aprender e trabalhar com ela.

Fiz um projeto sobre o ensino de História, mas sabia que a pesquisa que interessava à professora era a respeito do ensino superior e sua expansão após a LDB/1996. De início, tal intuito era bastante distante de qualquer coisa que tinha estudado ou pesquisado, mas a vontade de entrar no mestrado fez com que me submetesse à ideia de investigar um campo sobre o qual jamais havia me visto como pesquisador: o ensino superior.

Não fazia muita ideia sobre o que pesquisaria dentro de um universo tão complexo como o da pós-graduação, só sabia que teria que apresentar um diário de campo ao final do ano de 2013, como parte do aprendizado na disciplina de Antropologia, já no mestrado. Era a continuação do exercício feito na graduação. Através do diário, iria me familiarizar minimamente com a escrita e o olhar antropológicos e também buscar entre o que considerava “exótico” e “natural”, aquilo que eu transformaria em pesquisa (VELHO, 1999).

O diário de campo também era parte dos requisitos para a aprovação na disciplina Antropologia da Educação, ministrada pelos professores Alcides Gussi e Bernadete Beserra. Boa parte das lições para a elaboração desta pesquisa veio dessas aulas, onde trabalhamos os conceitos de etnografia, Antropologia e fizemos leituras e discussões de clássicos da área. O rigor dos professores foi essencial para o meu (lento) crescimento.

1.3 Primeiras observações: necessidade de pesquisa para um ambiente institucional específico

A primeira semana letiva no PEE é sempre dedicada às boas vindas ao programa, através da disciplina *Introdução ao Programa*. Ela vale créditos e é nela onde se apresentam as regras do programa para os alunos recém-ingressos. Nela também são apresentadas as várias linhas de pesquisa e eixos temáticos do curso, manual do aluno, corpo docente e outras informações importantes para o bom desempenho do aluno. A disciplina foi “ministrada” ao longo de três dias, nos turnos manhã e tarde, no auditório da instituição.

No primeiro dia havia cerca de 120 discentes, entre mestrandos e doutorandos. Artur (professor vinculado à gestão do programa) abriu os trabalhos saudando de maneira simpática os discentes. Iniciou enfatizando que aquele era o *maior* programa de pós-graduação da universidade e do Nordeste. Perguntou à plateia de estudantes quem era de outro estado da federação e vários (não contei quantos, mas deveria ser algo em torno de 20%) afirmaram ter vindo de outros estados do Brasil.

Foi enfatizada a grande responsabilidade de termos sido selecionados entre tantos (700) concorrentes e que deveríamos lembrar que estávamos ali para pesquisar; aqueles seriam anos de sofrimento, aprendizado e produção: “Não estou dizendo que não podem ir à praia de vez em quando, mas é mais ou menos isso”. Chamou a atenção do uso do *superlativo* para se referir a tudo que se relacionava ao programa. Seguiram, após a fala do coordenador, apresentações musicais e, depois, uma palestra ministrada pelo coordenador de outro curso de pós-graduação em Educação de outra universidade da cidade.

Sua palestra foi sobre algo completamente novo para mim naquele momento: a classificação e a avaliação dos cursos de pós-graduação empreendidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento para Pessoal de Nível Superior (CAPES). O palestrante enfatizava a cobrança e pressão exercidas pela agência reguladora sobre os cursos de pós-graduação no país. O que ficou registrado em diário, com destaque, foi que os cursos variam de nota 1 a 7; que os programas de doutorado são autorizados a partir da nota 4, e que as notas 6 e 7 eram reservadas aos cursos de nível internacional.

À tarde, mais apresentações musicais ocorreram, conversas a respeito de disciplinas e questões gerais sobre o programa; foram citados os nomes dos funcionários da secretaria, coordenação, direção, nomes dos “gestores” etc. Também se iniciou a leitura do manual do aluno, com as regras sobre matrículas, disciplinas obrigatórias e outros direitos e deveres dos discentes.

No segundo dia o auditório estava novamente lotado, frio pela eficácia do ar-condicionado e acalorado pelos sorrisos, abraços e cumprimentos entre docentes e discentes. Mais apresentação musical e continuação da leitura do manual do aluno. Eu e tantos outros consideramos aquilo meio enfadonho, mas depois iniciaram as apresentações das linhas de pesquisa e eixos temáticos.

Duas situações interessantes foram registradas nesses dias de observação: uma delas era a forma negativa como todos se referiam à CAPES. O “discurso nativo” se desenvolvia no sentido de transformar essa instituição numa espécie de alzo do campo da pós-graduação: excessivamente rigorosa e incompreensiva em relação à forma própria de se fazer ciência naquele programa. Havia reclamação constante de membros da coordenação do PEE e de professores quando apresentavam suas linhas. A CAPES foi apresentada por alguns dos interlocutores como excessivamente exigente, além de pressionar bastante o programa no tocante à “produção”. Falavam como se todos esses termos fossem nossos velhos conhecidos. Em nenhum momento se explicou o que queriam dizer com “produção”. Para um neófito, como eu, era uma generalização de algo que foi mais tarde constatado como extremamente complexo e difícil de entender. Para estudantes já familiarizados com o tema provavelmente fazia algum sentido, mas para ignorantes como eu era mais um nome entre outros, como CAPES, CNPq, periódico, artigo, *qualis*. Nomes apenas, sem um conteúdo claro.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi o excesso de cordialidade e sorrisos entre os docentes. Havia aparentemente um grande congraçamento entre aqueles que estavam ali. Não conhecia quase nenhum, mas me admirei com todos que falaram em nome de suas linhas e eixos de pesquisa. Todos coordenadores de projetos importantes, assessores de trabalhos relevantes e tudo aquilo sinceramente me impressionou. De certo modo, o *superlativo* também me alcançava. Depois aprendi, com Bourdieu (2013), que esses rituais são comuns ao campo acadêmico e aquele

momento era o da exposição da grandeza institucional, que chamarei aqui de *superlativo institucional*.

Uma das apresentações marcantes foi a de um dos membros da coordenação, *maior* escritor do Programa. Informal, estilo “jovem” e despojado, ele não sentou à mesa, como os outros. Desceu do palco do auditório e falou conosco no nosso nível, encostado ao palco. Em menos de 10 minutos apresentou a sua Linha de Pesquisa. Ele era, então, o maior do maior, ou seja, naquele universo onde tudo era grande, ele era o maior: *o superlativo do superlativo*.

Todo aquele mundo superlativo e perfeito foi bruscamente chacoalhado no último turno do último dia. Um imponderável da vida real (Malinowski, 1976) me despertou para o que depois se tornou esta pesquisa. Em função de queda de energia na cidade, o ar-condicionado não estava funcionando e o auditório estava quente e escuro no momento em que os representantes da comissão de bolsas foram expor os critérios para a sua distribuição.

O meu interesse era apenas o de saber se teria direito à bolsa de estudo, em função de ser funcionário público com salário superior ao valor da mesma. Eu e outros colegas que também tinham dúvidas estávamos desconfortáveis com a espera às nossas respostas em função dos motivos já apresentados. Um auditório com mais de cem pessoas, todas ao mesmo tempo, no escuro e no calor, querendo respostas às suas perguntas não é a situação mais agradável do mundo, nem mesmo naquele mundo *superlativo*.

Atrás da mesa central do auditório sentaram os quatro membros da então comissão discente de bolsas. Eles foram apresentados por um membro da coordenação do programa e iniciaram suas falas explicando as normas de exclusão (eu, por exemplo, não podia receber bolsa). Alguns discentes perguntaram sobre outros critérios, como colocação na linha, eixo e nota final como critério para conseguir bolsas. Uma discente solicitou a lista dos primeiros colocados para a concessão de bolsa e também pediu que se divulgassem com clareza os critérios da seleção.

Naquele momento, na faixa central do auditório, levantou um senhor grisalho, com sotaque de outro estado, tom sisudo e fala potente. Usava calça *jeans* e camisa branca. Sem se apresentar e aparentemente já bastante irritado, atirou aos que compunham a mesa: “Quem são vocês e qual a legitimidade desta comissão?”

Apesar do questionamento de outra discente sobre classificação dos alunos e esclarecimento de critérios, aquele senhor foi mais incisivo, mais contundente. Quem eram eles? Quem lhes havia conferido o poder de classificar, selecionar? Por que os critérios de distribuição de bolsas não eram conhecidos de todos? Onde se reunia a tal comissão para decidir sobre os beneficiários das bolsas? As suas indagações e expressão de gravidade pegaram os presentes de surpresa.

Perguntas triviais? Não. Aliada à postura de nítida impaciência, havia também o tom de voz, o dedo em riste, a escuridão e o desconforto de duas ordens: física, pelo calor, e de quebra do ritual, pois os sorrisos sumiram rapidamente daqueles rostos que tiveram de suportar discurso tão distinto dos da eficiência, grandiosidade e felicidade, presentes naquelas falas.

Um dos membros da comissão de bolsas, aluno do doutorado, perguntou calmamente e com o ar de total controle da situação: “quem é você”? Ele respondeu: “Sou aluno do doutorado”! O coordenador interveio, dizendo que os membros da comissão faziam um trabalho voluntário e que foram escolhidos democraticamente. À medida que se tentava explicar, o discente contestador tornava-se ainda mais impaciente e contundente: denunciou acordos espúrios e privilégio a alguns alunos e professores na distribuição de bolsas.

Quando os membros da comissão tentavam falar, o discente descontente levantava e dizia “mentira, não há critérios claros de distribuição!”. Disse que eram atos escondidos e que os veteranos já haviam passado por aquilo. Houve a tentativa de deslegitimar a fala do “acusador” pelo tom “agressivo”, mas não havia mais o clima e nem a unanimidade anterior. Terminava o ritual de boas vindas aos alunos de modo completamente diferente de como começara três dias antes: sem sorrisos e entre acusações de todas as partes.

Uma semana após a *Introdução ao Programa*, foram divulgados os nomes dos bolsistas contemplados na lista de discussão eletrônica dos alunos e o pedido de que providenciassem urgentemente a documentação necessária para implantar as bolsas. Poucos dias depois, foi postada a seguinte mensagem na referida lista:

“Atenção ‘famosa e escondida’ comissão de bolsas... enviei os documentos que faltavam e gostaria de saber minha atual situação no ‘ranking’ de espera. Enviei uns e-mails e não obtive resposta... como vocês não tem um lugar fixo

onde possamos encontrá-los, solicito novamente a informação via e-mail... Abraços!!!”.

Esta mensagem abriu o canal da insatisfação e várias mensagens a sucederam, umas questionando a comissão e outras apoiando, especialmente quando seus membros, em protesto, comunicaram a desistência da função. Comprovando que a discussão iniciada no auditório escuro não estava ainda terminada, quase um mês após o evento, publicou-se esta mensagem:

“A comissão não teve oportunidade de falar e muito menos de apresentar o trabalho desempenhado ou que iria desempenhar. Fiquei até o final daquele dia fatídico, onde se ouvia tom de voz elevada com a única finalidade de agredir gratuitamente. Enfim, agradeço pela coragem e atenção. Abraços fraternos”.

O debate sobre as acusações de privilégio a alguns discentes, em detrimento de outros, cresceu até que o grupo de e-mails dos alunos foi tomado por um evento que tomou proporções bem maiores do que a discussão no auditório: passou a circular carta assinada por oito docentes em apoio a um colega acusado de agredir um aluno da comissão de bolsas, já oficialmente extinta. Um trecho da “carta” dizia:

[a] nossa instituição, já de algum tempo, tem optado pelo silêncio, pelo esvaziamento, senão pela denegação, em face de questões, tais como: uso de drogas; políticas de gestão caracterizadas pelo populismo barato e pelo nivelamento por baixo da qualidade da produção científica (sobretudo no que diz respeito aos alunos); denúncias de corrupção; assédio sexual e moral; abuso de poder administrativo; seleções e concursos conduzidos de forma duvidosa, perseguição política; plágio e apropriação indevida de projetos e ideias científicos; relações de compadrio e favorecimentos escusos a protegidos; descontrole e irresponsabilidade na maneira de se conduzir questões relativas às progressões automáticas e ao (des)credenciamento de professores no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira; falta de transparência em relação a informações e processos relevantes; dentre outros. Decerto que, em relação aos dois penúltimos tópicos, algumas iniciativas importantes foram tomadas, mas, no geral, o quadro permanece preocupante.⁷

A pergunta-título (Há algo de podre neste reino?) da carta de apoio ao professor, que depois descobri ser orientador do aluno que fez a denúncia no auditório, era retórica, uma vez que o que ali se expunha já respondia afirmativamente. Eram acusações graves. Defesas e acusações se seguiram à postagem da carta. Discutiam

⁷ Assinaram a carta sete professores de três linhas de pesquisa diferentes.

detalhes sobre a suposta agressão do professor ao aluno. No meio de tanta confusão, tornava-se cada vez mais claro para mim que era necessária uma investigação mais científica do PEE, que seria uma forma de escapar das disputas e acusações entre os vários grupos que o compõem.

Em menos de dois meses de aula havia sido exposto a duas extremidades: sorrisos, discursos de excelência, *superlativo*, rigor na cobrança e harmonia no relacionamento e, simultaneamente, acusações de corrupção na distribuição de bolsas, plágio, necessidade de descredenciamento de professores e populismo. Afinal, em qual programa estava?

No final do semestre recebi por email a avaliação da CAPES do PEE no triênio 2010-2012. O relatório técnico sugeria a nota 3, depois retificada para 4. Lembrei-me da palestra inaugural da *Introdução ao Programa*: o PEE tinha sido avaliado com nota abaixo da mínima para o funcionamento do doutorado. O que significava aquilo? Superlativo, medíocre, o quê? Comecei, então, a delinear os caminhos da minha pesquisa, elaborar o meu objeto de estudo sobre a pós-graduação, como pedira minha orientadora. As avaliações da CAPES seriam um bom começo, particularmente, o quesito Produção Intelectual. Resolvi investigar os mecanismos de avaliação daquela agência exposta como exigente e incompreensiva em relação a um programa tão grande e, de acordo com os seus administradores, tão importante.

A escolha de pesquisar a produção bibliográfica foi pelo motivo de este quesito ser um dos pilares de sustentação dos profissionais do campo científico (SCHWARTZMAN, op. Cit.) e estar já sendo objeto de reflexão do grupo de pesquisa a que estou vinculado (BESERRA e LAVERGNE 2012a e 2012b e BESERRA 2014). Além disso, era um dos quesitos mais criticados nas avaliações trienais, ou seja, uma das bases de sustentação de qualquer programa de pós-graduação, a produção científica, era considerada deficiente no PEE. Para mim, continuava difícil compreender como, com tanta “produção”, o PEE não satisfazia às exigências da CAPES. O que ela queria exatamente?

Não querendo ser um juiz da querela entre sujeitos rivais no PEE, mas com o intuito de conhecer e produzir conhecimento sobre o universo da pós-graduação, resolvi que investigaria o programa em duas faces: as cobranças internas e externas em relação à produção de artigos em periódicos e capítulos de livros e a repercussão dessa

cobrança entre docentes e discentes, bem como a análise da cultura da produção escrita no programa.

Parte do objeto se construía, mas surgiram outras questões, indispensáveis para pensar sobre aquele caso particular em referência ao campo e tentarexperimentar uma sociologia reflexiva (BOURDIEU, 1989): como foi formada a pós-graduação no Brasil? Qual o papel do Estado na indução e condução do setor e qual a importância da CAPES para o sistema de pós-graduação? Quais os quesitos avaliados pela CAPES e como formam o “conceito” CAPES? O que é o quesito Produção Intelectual e como nele tem sido o desempenho do PEE? Como administradores e professores tratam a questão da produção científica no PEE? Como os planos e projetos de melhoria do PEE se expressam nas comunicações oficiais e práticas das disciplinas obrigatórias do programa?

As questões acima fizeram nascer a problemática principal deste trabalho: como se interpreta as exigências da CAPES no PEE? Por que é tão complicado cumprir com as exigências da CAPES? Qual o sentido do discurso do *superlativo*?

O objetivo é transcender as disputas entre os grupos e compreender com mais profundidade a cultura desenvolvida pelo PEE em função das demandas externas (CAPES, etc) e internas (disputas de grupos, etc). Que culturas acadêmicas se constroem no PEE? Como se expressam?

Para que esta pesquisa fosse realizada, fiz observação de três disciplinas obrigatórias, utilizei do método de coleta da observação participante, mediada por literatura sobre a universidade no Brasil e sobre Antropologia. Foi feito também levantamento de parte significativa da produção de livros e artigos em periódicos do PEE para se traçar um perfil de produção e cotejar os dados com os discursos observados em sala de aula e reuniões comandadas pelo departamento.

A divisão do trabalho constará de uma primeira parte, dedicada à história da formação da pós-graduação no Brasil e ao crescimento do setor. Aliado a esse crescimento, acentua-se a importância da CAPES e o protagonismo do Estado como indutor financeiro e legislador da área. Ao mesmo tempo em que será narrado esse percurso, far-se-á uma análise da expansão do setor, especialmente a partir da década de 1970. Faremos análise também de diretrizes e números expostos nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs).

Na segunda parte será exposto levantamento estatístico de dois triênios (2007-2009 e 2010-2012) que dizem respeito à produção de artigos em periódicos e de livros no triênio 2010-2012 do programa em estudo. Faremos comparações dos discursos sobre produção bibliográfica em algumas comunicações do programa, com os números de pontuações atingidos pelos docentes. Também será feita exposição das avaliações da CAPES sobre o quesito “Produção Intelectual” desde 1998, e como o PEE reagiu a essas avaliações. Será também discutido o fenômeno chamado de “produtivismo acadêmico” e se ele se processa (ou como se expressa) no programa.

Depois discutiremos, a partir do cotidiano de três disciplinas da grade obrigatória do programa, traços culturais da leitura e escrita no PEE, procurando estabelecer relação entre os números estatísticos e os costumes arraigados sobre o ato de escrever, ponto de partida para uma boa produção bibliográfica. Tomaremos as salas de aula, corredores, cantina, estacionamento, então, como locais de importância fundamental para a formação cultural do programa, percebendo que tais traços incidem no desempenho e no tratamento da produção científica e bibliográfica da instituição.

2 DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CAPES E IMPACTOS SOBRE A ÁREA DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo será construída uma contextualização histórica da formação da pós-graduação no Brasil. A partir disso, pretendemos estabelecer quais as razões iniciais para a criação dos primeiros cursos nesse nível de ensino e por que o Estado Brasileiro assumiu a direção desse processo. Falaremos sobre a criação da CAPES, sua institucionalização e modificações ao longo do tempo. O objetivo deste breve levantamento histórico é oferecer subsídios para o que discutiremos adiante sobre as exigências atuais de produção científico/bibliográfica à pós-graduação no Brasil e as formas como são cumpridas no PEE.

Bourdieu (1989, p.68-71), na sua teoria dos *campos*, mostra que não há como se analisar uma instituição sem fazer relações com o campo em que ela está inserida. É importante que se estabeleça, portanto, o máximo de relações entre ela e o campo que a abrange para que, dessa forma, não se faça julgamentos de indivíduos, mas análises de situações, conjunturas, etc. Mais do que um apanhado histórico e estatístico, então, este capítulo procura ser parte de uma sociologia relacional (idem, ibidem p. 25).

O ensino superior no Brasil foi fundado no século XIX, com a criação de cursos de Direito, Medicina e Engenharia Mecânica, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. Surgidos apenas da necessidade de formação de profissionais nessas áreas para fazer face às demandas da recém-imigrada família real, esses cursos não nasciam vinculados à pesquisa, o que somente veio a ocorrer mais de um século depois⁸.

Com a proclamação da República, os positivistas, que tinham em sua pauta de propostas um Estado laico e científico, em substituição à monarquia, tida como atrasada e mística, não trouxeram ao Brasil alterações significativas em relação à

⁸ Pesquisas desenvolvidas no Brasil no período eram resultado das iniciativas dos próprios pesquisadores ou, quando fomentadas pelo Estado, tinham o objetivo de descobrir recursos naturais, bem como mapear populações não contatadas pelos governos. Um dos exemplos ocorreu no Ceará, com a chamada “Comissão das Borboletas”, financiada pelo Império, que pesquisou árvores, plantas e grupos humanos nas serras cearenses nas décadas de 1850-1860 (PORTO ALEGRE, 2003).

organização da pesquisa com envolvimento do Estado (FAVERO, 2006, p. 21). A economia agrícola, baixa industrialização, escolarização e urbanização eram características marcantes da sociedade brasileira nas duas primeiras décadas do século XX (SCHWARCZ, 1993; 1998; DURHAM, 2005).

O movimento civil-militar de 1930, que levou à presidência Getúlio Vargas, fez surgir no Brasil políticas inovadoras para o País. A chegada de Vargas ao poder foi acompanhada do apoio de setores intelectuais, empresariais e militares⁹. Apesar de ainda ser um país agrícola na década de 1930, o Brasil passava por substancial crescimento no setor urbano-industrial, nascendo muitas fábricas, especialmente na atual região Sudeste. Tais fatos dinamizaram bastante a economia e a sociedade nacional. Nesse contexto surgiram necessidades antes inexistentes no cotidiano agroexportador (FAUSTO, 2001, p. 201).

A época foi de regulamentação das relações trabalhistas, investimentos em matrizes energéticas e organização da indústria nacional. O período também viu o nascimento da pós-graduação no Brasil; apesar da grande diferença no formato de então para o modelo atual, realmente podemos afirmar que na década de 1930 nasceu a pós-graduação no País, ainda desarticulada e sem legislação clara estabelecida pelo governo Federal (DURHAM, 2005; FAVERO, 2006; MOREIRA, 2009; SANTOS, 2002; SAVIANI, 2000).

Esse conjunto de transformações econômicas, sociais e políticas, que o país vivenciou na década de 1930, fez com que passasse a ser necessária a formação de massa crítica para elevar o padrão econômico do País. A transição para a economia urbano-industrial deveria ser acompanhada por modificações na estrutura intelectual. Países de industrialização mais intensa, como Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha há muito já possuíam formação no nível de pós-graduação.

O Brasil se inspirou originalmente no “modelo francês” de pós-graduação, utilizado na Universidade do Brasil (atual UFRJ) e na Universidade de São Paulo (USP). Esse modelo exigia uma tese como requisito para a obtenção do título de doutor. Submetida a uma banca, se aprovada, o autor obtinha o título. Não havia disciplinas

⁹ É importante ressaltar que, nos setores referidos, houve também resistência contra a permanência de Vargas no poder (LENHARO, 1986; TOTA, 2000).

obrigatórias a se cumprir e a tese era desenvolvida sob o acompanhamento de um orientador.

Esse período inicial também foi marcado pela contratação de professores estrangeiros para ministrarem aulas nas universidades citadas. A intenção era a formação de uma elite intelectual no Brasil, mas como aqui possuía número reduzido de intelectuais “locais”, recorreu-se à contratação de docentes estrangeiros para ministrarem aulas e conduzirem pesquisas. Muitos desses docentes (norte-americanos, franceses, ingleses e alemães) ministravam aulas em suas línguas nativas, o que fazia com que os discentes daquele período fossem relativamente cosmopolitas. (LOIOLA, 1991; DURHAM, 2005).

A década de 1930 foi conturbada politicamente no Brasil. De um período dito como de “transição” entre 1930-34, Getúlio Vargas acabou por ser eleito indiretamente pela Constituinte de 1933-34 para assumir um mandato Constitucional, posto que seu mandato até então era considerado “provisório”. Ao continuar no comando do Brasil, Vargas, após três anos de governo Constitucional, moveu-se novamente com setores empresariais e militares para formação de nova ditadura¹⁰. Aquela fase durou de 1937 a 1945, e foi chamada de “Estado Novo”.

Durante aquele período de oito anos, ocorreram mudanças importantes no País, dentre elas uma aproximação econômica e cultural com os Estados Unidos, em especial no início da década de 1940. Houve intercâmbio militar (fomentado significativamente pelo alinhamento do Brasil ao lado dos norte-americanos na Segunda Guerra Mundial, além do envio de tropas à Europa, em 1944), artístico, econômico e educacional. Brasileiros foram estudar nos Estados Unidos, assim como professores vieram daquele país para o Brasil (TOTA, 2000).

Finda a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil estreitou mais ainda seus laços com os Estados Unidos, país que virou referência em muitas áreas para a sociedade brasileira, incluindo a universitária. A partir de 1946¹¹ o Brasil viveu um

¹⁰ Quando afirmamos “nova” ditadura, consideramos que o período 1930-34, por ser comandado através de decretos do Poder Executivo, sem eleições para o Legislativo Nacional e com nomeação de interventores para os governos estaduais, foi um período ditatorial.

¹¹BRASIL, 1946.

período de redemocratização, com a formação de governos eleitos pelo voto direto, entre 1946 e 1964. Também foi época de decisões políticas e educacionais que vieram a influenciar o sentido da pós-graduação no Brasil. Após o “Estado Novo”, ocorreu abertura de novos centros de educação superior, como a Faculdade de Filosofia e Letras da USP, Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Distrito Federal e o Museu Nacional (FAVERO, op. Ct. p. 28).

Na segunda metade década de 1940, foi mais fortemente empregado o termo “pós-graduação” para se referir aos estudos feitos após a formação na graduação. Estes estudos foram divididos em aperfeiçoamento, especialização e doutorado - ainda não havendo mestrado no Brasil (SANTOS, 2002, p. 480). Mesmo com a tentativa de organizar a produção científica no Brasil, institucionalizando a pós-graduação lentamente (pelo menos separando em níveis os estudos pós-graduados), havia ainda um problema longe de ser sanado: a falta de massa crítica para liderar o ensino e a pesquisa no país¹².

Organizar pós-graduação seria difícil, e lentamente foi sendo criada legislação para a área. Como a educação era regularizada pelo governo Federal, em especial o nível superior, no início da década de 1950, foi criado um órgão fundamental para a organização da pós-graduação no Brasil: a Campanha Nacional para Aperfeiçoamento para Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ela foi criada em formato de autarquia (com independência dentro do Poder Executivo), para coordenar a fundação e organização dos cursos de pós-graduação no País. A CAPES foi fundada em 1951, era uma necessidade da sociedade brasileira, que não tinha ainda institucionalização centralizada para organizar e fomentar a pesquisa nas universidades. A então Campanha¹³ nasceu ligada ao Ministério da Educação e Saúde pela lei 29.741, de 1951. Abaixo, um trecho desta lei, com destaque às entidades

¹² Não está sendo afirmado que não havia pesquisadores no Brasil, mas sim a inexistência de formação institucionalizada de pesquisadores, com programas de aulas e cursos que se possam dizer “tradicionais”. Grande parte de nomes brasileiros marcados na pesquisa escreveram monografias nas décadas de 1940-1950, tais como Celso Furtado, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Paulo Freire e Caio Prado Junior.

¹³ Ao ser denominada como “Campanha”, mostra-se como o projeto CAPES era ainda incipiente e de caráter emergencial. Uma das definições de “Campanha” é “Série de determinadas operações ou esforços sistemáticos para a obtenção de um resultado específico”. Michaelis (2009).

e setores interessados e participantes da criação do órgão regulador da pós-graduação e suas atribuições:

Art.1º Fica instituída, sob a Presidência do Ministro da Educação e Saúde, uma Comissão composta de representantes do Ministério da Educação e Saúde, Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil, Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio, para o fim de promover uma Campanha Nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.(...)

Art. 3º Para a consecução desses objetivos a Comissão deverá:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;
- b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais;
- c) Promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;
- d) Promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;
- e) Coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
- f) Promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos post-graduados. (sic)¹⁴

Foram chamados para promoção da formação da Campanha, órgãos como IBGE, de grande relevância para a burocracia do Estado, mas não vinculado à área de educação. Estão presentes também o Banco do Brasil e a Confederação Nacional da Indústria e do Comércio, setores vinculados ao desenvolvimento econômico nacional. Há também aproximação da Organização das Nações Unidas, que, em suas subdivisões, possuía a UNESCO, responsável pelo setor de Educação e Cultura e o Banco Mundial, que desde então financiou (e continua financiando) muitos investimentos em países periféricos.

Podemos dizer, assim, que havia interesse de setores econômicos vinculados ao capital privado na organização, fomento e execução da pós-graduação no Brasil. Em

¹⁴ BRASIL, 1951

alguns países, como Estados Unidos, houve organização da pós-graduação também pelo Estado, mas nesse país a iniciativa privada financiou bastante as pesquisas e os pesquisadores (DURHAM, 2005, p. 22). No Brasil o Estado era o maior “acionista” da pós-graduação, mas mesmo assim houve convite de instituições representativas de setores privados para a formação da CAPES.

É salutar também perceber a presença de uma comissão mista Brasil-Estados Unidos. Contextualizando o período, conhecido como Guerra Fria (1947-1991), o Brasil optou por permanecer no bloco econômico e político liderado pelos Estados Unidos. Na verdade, desde a década de 1940 havia parceria entre os Estados brasileiro e norte-americano, e no mesmo documento há uma justificativa para a existência da comissão mista, sendo ela a experiência dos Estados Unidos na área de produção científica. Além disso, a pós-graduação brasileira foi organizada de maneira diferente da que já existia na década de 1930, que seguia o “modelo francês”. Ao formar uma comissão com representantes norte-americanos, indica-se um direcionamento diferente para a formação da pós-graduação.

Houve a instalação do mestrado no Brasil, com duração mínima de um ano, separado do doutorado, com duração mínima de dois anos. Foram também instituídos programas de aulas nos cursos de mestrado e doutorado (característica do modelo de pós-graduação norte-americano), com a apresentação de trabalho monográfico ao final do período para obtenção do título. Esse trabalho seria orientado individualmente por um professor do curso (o orientador), que auxiliaria na condução da monografia do discente. Neste processo de instalação e institucionalização da pós-graduação no Brasil, com legislação e fundação de um órgão criado para organizar o setor (CAPES), houve lentidão na difusão da idéia do que era um mestrado e um doutorado (SANTOS, 2002; VERHIME, 2008;).

Mesmo sem as atividades completamente centralizadas em torno de um modelo, o setor da pós-graduação no Brasil seguiu crescendo em número de vagas e diversificando os cursos, especialmente de mestrado. Nas décadas de 1950 e 1960 ocorreu expansão significativa, bem como uma definição mais clara do que viria a ser a pós-graduação *lato e stricto sensu* (LOIOLA, 1991; GOUVEA, 2012).

2.1 Expansão das décadas de 1950-1960

A década de criação da CAPES foi também a da expansão de cursos de graduação no Brasil, bem como descentralização geográfica destes, antes concentrados no Rio de Janeiro e São Paulo. Também nasceram cursos diversificados, como Matemática, Filosofia, Ciências Agrárias, Economia e Física. Ao mesmo tempo em que abriram novos cursos, cresceu a necessidade de formação de profissionais para neles lecionar (GOUVEA, 2012, p. 379).

A década de 1950 foi de crescimento econômico, com forte apelo à teoria do nacional-desenvolvimentismo. Segundo esta teoria, o crescimento econômico do país deveria ser estimulado pelas ações do Estado para expansão dos investimentos, criação de emprego e desenvolvimento de setores produtivos. Muitas empresas foram atraídas para o Brasil na década de 1950 e 1960, e isso trazia a necessidade de expandir a formação de pessoal formado em diversas áreas.

Para atender à demanda de pessoal qualificado em universidades e empresas privadas e públicas, a expansão dos cursos de graduação foi seguida por consequente crescimento de cursos de mestrado e doutorado em diversas regiões do Brasil. O Estado era o regulador e geralmente financiador dessa empreitada. O desenvolvimento do capitalismo foi bastante estimulado pela esfera estatal em toda a América Latina, tendo o capital privado interesse nessa formação, mas, em contrapartida, pouco investindo diretamente para a formação de pessoal em nível superior. Esse nível de formação ficou mais sob investimento e controle do setor público.

Segundo Gouvêa (op. Cit., 380), essa expansão e a própria existência da CAPES eram consequência de vitórias relativas na disputa entre cientistas (preocupados em organizar a pesquisa e assegurar a formação de pesquisadores no Brasil) e empresários (mais preocupados com a formação de pessoal para assumir os quadros do mercado de trabalho, privado e público). Nessa disputa, controlando a expansão dos cursos de pós-graduação, mas lentamente os levando a lugares diferentes do Brasil, agiu a CAPES no controle do setor em sua primeira década¹⁵.

¹⁵ GOUVÊA (2012)

Sendo a pós-graduação um setor estratégico para a formação educacional e de mão de obra qualificada no Brasil, e tendo considerável expansão dos cursos no transcorrer da década de 1950, a CAPES sofreu, através do decreto 50.737 de junho de 1961, uma mudança significativa. Com esse decreto, a Campanha (que passou a ser denominada de Coordenação) passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República¹⁶. Esse status da CAPES, separando a mesma do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e do próprio Ministério da Educação, evidenciou o quanto o setor de aperfeiçoamento do pessoal de ensino superior foi se tornando importante para o Estado.

O golpe civil-militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart, não alterou a situação em que a CAPES se encontrava, como órgão regulador e de fomento à pós-graduação, e nem a importância do setor. Naquele ano havia no Brasil mais de 30 cursos de pós-graduação em funcionamento, em áreas como Ciências Agrárias, Física, Matemática, Letras, Filosofia e Engenharia (GOUVEA, 2012; LOIOLA, 1991).

Apesar de existir agência reguladora, não havia ainda uma regulamentação oficial no país sobre a natureza da pós-graduação. Havia, segundo o Parecer 977/65, “imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita (...) regulamente os cursos de pós-graduação”¹⁷. O parecer foi a continuação de um processo que visava centralizar cada vez mais a ação da pós-graduação no Brasil, país extenso e desigual em muito sentidos. Mas, centralizar e unificar, definir e praticar tais normas presentes seria bem complexo.

O documento fez referência ao modelo norte-americano, e deixou claro que este seria o que se implantaria no Brasil, sendo a graduação equivalente ao *College* daquele país, e, à pós-graduação, os estudos após o término deste grau. Porém, houve separação entre a especialização e aperfeiçoamento como *lato sensu*, voltadas mais para a formação para o mercado de trabalho, e o mestrado e o doutorado como *stricto sensu*, que confere grau acadêmico e científico.

A resolução também estabeleceu tempo mínimo para o término dos cursos, sendo um ano para o mestrado e dois anos para o doutorado, exigindo que fossem

¹⁶ BRASIL, 1961

¹⁷ BRASIL, 1965

oferecidos dois momentos em ambos os casos: um para cumprimento de créditos com horas/aula, seminários e análogos; outro para a confecção de dissertação e tese. Não foi estabelecido o tempo máximo para término e entrega dos trabalhos finais.

Com a escolha do modelo de pós-graduação a ser seguido, o governo civil-militar criou condições para a sua expansão nos anos seguintes. A estratégia de enviar estudantes para o exterior e trazer professores estrangeiros para o Brasil continuou, haja vista a incipiência do nível em questão. Mas, de maneira substancial, ocorreu a abertura de novos cursos, especialmente de mestrado, passo inicial para fazer-se um pesquisador e fazê-lo compreender o mundo da pesquisa.

É comum escutar de pesquisadores que terminaram seus mestrados até o final da década de 1980, que o ritmo era menos apressado; que havia “mais qualidade em muitas dissertações de mestrado do que em muitas teses de doutorado da atualidade”, como afirmou em certa ocasião a professora Bernadete Beserra. Segundo ela, que defendeu sua dissertação de mestrado no final da década de 1980, o comum era que defendessem suas dissertações ao final de quatro anos, dobro do tempo estabelecido atualmente.¹⁸

Sobre esse formato de pós-graduação escolhido pelo Estado brasileiro, Schwartzman (2010, p. 37) afirma que se deu pela falta de massa crítica para empreender os doutorados. Isto fez nascer no Brasil *mestrados acadêmicos*, segundo ele uma anomalia ao modelo norte-americano, em que os mestrados são voltados para o mercado de trabalho. No Brasil, desde a década de 1960, os mestrados foram transformados em “minidoutorados” e a entrada de graduados diretamente para o doutorado, apesar de permitida, era raríssima (e ainda é).¹⁹

As opiniões vão no sentido de que, no período em questão (décadas de 1970-1980), havia maior tempo de maturação para o desenvolvimento de pesquisas, e também, por consequência, melhor qualidade final na formação do pesquisador e dos trabalhos apresentados para aferição de grau de mestre. Também há indícios de

¹⁸ Essa opinião tem eco, por exemplo, na fala da também antropóloga Neusa Gusmão, em uma mesa redonda realizada na Universidade Estadual do Ceará em um Seminário sobre Antropologia e Educação Superior em novembro de 2014. Segundo a professora-pesquisadora, ela teve o “privilegio de ter sete anos para publicar (sua) dissertação de mestrado”.

¹⁹ BRASIL, 2011

adaptação do “modelo americano”, já que este foi criado para as condições daquele país, e não teria como fazer uma “cópia”, mas, sim, no máximo, adaptações possíveis.

No período, algumas pesquisas de mestrado duravam não dois anos, como as agências de fomento atualmente pedem, mas quatro ou até mesmo sete anos (prazo acima do estabelecido atualmente para a obtenção do título de doutor). O pequeno número de doutorados no Brasil levava os recém-graduados a se tornarem professores universitários. Após a entrada no ensino superior é que faziam o mestrado no Brasil e o doutorado no exterior. Além disso, nos anos 1960-70-80 muitos orientadores eram pesquisadores já consagrados, que vivenciaram a experiência do período das décadas de 1930-40 como discentes de professores estrangeiros ou haviam estudado no exterior.

Podemos fazer um panorama inicial sobre a formação do campo científico no Brasil, explicitando aspectos importantes que ecoam ainda na atualidade: a) inicialmente percebemos a dependência das ações do Estado para seu funcionamento e empregabilidade dos pós-graduados; b) outro aspecto importante foi a adaptação de modelos, primeiro francês, depois norte-americano e, depois, adaptações deste pela falta de massa crítica; c) a regulamentação do setor se dá em 1965, período relativamente curto para a formação de massa crítica sólida e numerosa para a condução da pesquisa em um país com problemas educacionais, à época, e persistentes na atualidade.

Na década de 1970, a expansão de cursos nas regiões da periferia econômica do Brasil, a necessidade da consolidação da economia brasileira como industrial com, por exemplo, transferência tecnológica de grandes centros internacionais para o País e a estratégia de centralização do comando do setor de pesquisas no Brasil, levou o governo federal a publicar o I Plano Nacional de Pós-Graduação, em 1975.

Um estudo, ainda que superficial, dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) é importante, por que eles contêm dados estatísticos e as bases da política nacional para o funcionamento e expansão desse nível de ensino nas diversas regiões do país. A seguir, faremos uma exploração de alguns pontos dos PNPGs e seus impactos no campo científico brasileiro.

2.2 Planos Nacionais de Pós-Graduação: panoramas e direcionamentos

Desde suas palavras iniciais, o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) mostra que o setor era estratégico para o Plano Nacional de Desenvolvimento, e concebeu, como premissa, que os cursos de mestrado e doutorado serviriam para o desenvolvimento da tecnologia e também para a formação de pessoal para atuar nas universidades. Apresentou também a pesquisa como algo inerente e indispensável a todos os níveis de ensino, e que deveriam ser interligados, ou seja, a pesquisa não teria que ser um privilégio apenas da pós-graduação *stricto sensu*.

Fazendo um balanço da área, o documento apresentou que, das 50 instituições que tinham cursos de pós-graduação *stricto sensu*, 35 (70%) eram públicas (federais e estaduais) e 15 (30%) particulares. Havia nestas instituições 158 áreas de concentração de mestrado e 89 de doutorado. Um dado importante apresentado pelo documento foi o que afirmou que, até aquele ano, haviam sido titulados cerca de 3.500 mestres no Brasil e 500 doutores, e que 50% deste contingente havia ido para a área do magistério, enquanto a outra parte tinha sido absorvida pelas outras instituições do mercado de trabalho.

O I PNPG reconheceu que a área era estratégica demais para ser, de forma eufêmica, tão desarticulada. Mas também já havia iniciativas e condições de promover, com o controle e assistência necessários, trabalhos mais frutíferos. É importante o reconhecimento de um problema existente à época, mas, 50 anos depois, ainda distante de ser resolvido:

Toda a estrutura educacional se encontra submetida a uma pressão de escolarização, em todos os níveis, para atender a uma população cada vez maior, sendo que, particularmente no ensino superior e, a organização tradicional das instituições confere lentidão e inadequação de resposta a estas solicitações. (...) Por outro lado, os problemas sociais e técnicos de uma sociedade, onde coexistem vários estágios de desenvolvimento e, conseqüentemente, várias distorções e pontos de estrangulamento, necessitam de projetos e planos que encaminhem soluções²⁰

O Plano chama a atenção para a interligação entre os vários níveis do sistema educativo, e a pesquisa, ponta final de um sistema educacional estruturado,

²⁰ BRASIL, 1975

depende da formação dos níveis iniciais, pois, do contrário, o problema sempre se repetirá. O crescimento da pós-graduação, com o refinamento próprio que o campo exige, dificilmente será feito a contento se for executada com pressa e sem melhorias simultâneas nos outros níveis de ensino, como a escolarização básica.

No intuito de garantir financiamento estável, elevar o nível dos cursos, criar um padrão mais seguro para expansão, e levar o conhecimento e a ciência para locais periféricos, o I PNPG estabeleceu mais diretrizes do que legislação em si. Ao financiar e apoiar a criação de espaços para o setor, o Estado vinculou a área da pesquisa e pós-graduação ao controle de agências do próprio governo federal. Os critérios de seleção de docentes e discentes ainda ficavam a cargo das instituições, mas foi pedido que se fizessem estudos e articulações com cursos de graduação de áreas correlatas. Ou seja, foi pedida maior integração entre a pós-graduação e os níveis anteriores, e aproximação de áreas correlatas, como Física e Engenharias, Pedagogia e Licenciaturas²¹.

Mais do que uma tentativa de centralizar o campo da pesquisa para oficializar o controle da ditadura civil-militar em voga no período, o I PNPG foi uma tentativa de regulamentação que já vinha acontecendo desde a fundação da CAPES, em 1951. Para alguns historiadores (SAVIANI, 2002) as tentativas de institucionalização eram, na prática, formas de submissão das universidades ao aparelho ideológico do governo ditatorial. Porém, o fomento, estímulo e controle da expansão da pós-graduação já era estratégia estatal desde a década de 1950, período de eleições livres.

Reconhecidamente, houve no período ditatorial de 1964-1985 o exílio de pesquisadores e intelectuais, mas a época em que foi assinado o documento em questão (1975) já não era a mais repressora daquela ditadura, que teve maior fechamento político entre 1967-1974. Eunice Durham (1998, p. 03), inclusive, afirma que, apesar de as estratégias educacionais da LDB de 1968 terem sido feitas no período ditatorial, atenderam em grande parte às demandas reivindicadas nas décadas anteriores por estudantes e intelectuais.

Com todos os problemas que a centralização possa ter desencadeado, o financiamento estava garantido, bem como o apoio para execução das pesquisas. Mas,

²¹ Idem

em relação ao processo de seleção e aferição de títulos aos pesquisadores, havia ainda autonomia nas instituições que ofereciam a pós-graduação *stricto sensu*.

Após o I PNPG ocorreu, na segunda metade da década de 1970, mais expansão de cursos de pós-graduação, incluindo para o Nordeste. Bernadete Beserra (2014, p. 07) afirma, utilizando a nomenclatura atualmente em voga, que o Estado promoveu uma espécie de “ação afirmativa” regional, financiando e contratando pessoal para a abertura de mestrados e doutorados em regiões de menor desenvolvimento econômico e que, por sua vez, precisavam de indução para a formação de massa crítica. Segundo Loiola (1991, p. 141) foram abertos na universidade em estudo, entre 1975 e 1977, 12 novos cursos de Mestrado, incluindo o de Educação. Este tinha em sua formação 2Ph.Ds, 1 livre docente e 13 mestres, o que era considerado razoável para o período.

2.3 A década de 1980: PNPGs e expansão

O II PNPG foi divulgado em 1982 pelo decreto 87.814²², portanto, sete anos depois da publicação do I PNPG, e de uma significativa expansão dos cursos de graduação e pós-graduação no final da década de 1970. Nesse documento, na seção “A Situação da Pós-Graduação”, foi mostrada uma preocupação com pesquisas que serviam apenas para preenchimento burocrático, mas que “na própria esfera acadêmica, a existência de uma atividade criativa, que se traduza em real contribuição para o avanço do conhecimento, constitui a exceção e não a regra” (p. 8). Houve também reconhecimento de problemas nos prazos determinados por algumas agências financiadoras, que passavam a cobrar prazos de dois anos para a conclusão de trabalhos complexos²³.

Um dos maiores problemas elencados foi o do descompasso entre a expansão e a formação de massa crítica qualificada para a orientação da pesquisa e elaboração de teses. Segundo o panorama exposto, havia, já em 1982, muitas

²² BRASIL, 1982

²³ O Documento não nomina quais são essas “agências financiadoras” que pressionavam, apenas menciona o problema existente.

orientações para poucos docentes, bem como orientações apenas “simbólicas, de cunho formal” (p. 9). Aliado a isso, verificou-se que nem o poder público nem o privado absorviam a mão de obra qualificada, ou que esta não estava em consonância com as necessidades de ambos os setores.

Como meta, o II PNPG alertou que deveria haver maior qualidade, e que iriam ser priorizados os financiamentos nos setores bons ou promissores, ou mesmo naqueles que fossem fracos, mas que apresentassem melhorias. A preocupação maior dizia respeito à baixa qualidade das pesquisas. Para isso, as agências governamentais iriam, através de conselhos técnicos, fazer avaliações qualitativas de cada área para estimular a excelência e desestimular quem não tinha “perspectiva de melhoria” (p. 15).

O início da década de 1980 foi, politicamente, de abertura “lenta e gradual” do regime ditatorial, mas também de grande crise econômica. Diante do contexto, os investimentos do Estado, maior “acionista” da pós-graduação no Brasil, deveriam ser acompanhados por resultados mais efetivos. É importante ressaltar que, apesar do processo centralizado no Estado, este entregava às suas instituições universitárias a autonomia de formar os processos seletivos, conteúdos e avaliações na pós-graduação, garantindo-lhes um grau considerável de autonomia.

A CAPES, como órgão público de fomento e regulamentação, foi cada vez mais se tornando peça fundamental do sistema de pós-graduação no Brasil. Tanto que um ano antes de ser publicado o II PNPG, pelo decreto 86.791, de 1981, a agência incorporou o Conselho Nacional de Pós-Graduação, extinto desde então. Como o conteúdo do II PNPG era de fiscalização maior para aperfeiçoar o uso dos recursos (escassos com a crise econômica do período), a CAPES pode ter sido vista como uma agência poderosa que tinha condições de abrir e fechar cursos, haja vista sua autonomia diante dos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento.

Apesar da profunda crise econômica da década de 1980, que levou o Estado, inclusive, a declarar moratória da dívida externa, ocorreu crescimento numérico de cursos de pós-graduação no Brasil, após 1982. Mesmo com as dificuldades econômicas, o governo Federal continuou sendo financiador de grande parte das bolsas de mestrado e doutorado, e continuava agindo como grande empregador da mão de obra que saía desses cursos, e que voltava para as universidades para lecionar.

Devido à mudança de regime político, em 1985, houve a publicação, em 1986, do III PNPG²⁴, visando abranger a área de 1986 a 1989. Neste documento, há um diagnóstico que afirma que, ao contrário do afirmado no documento de 1982, mais da metade dos cursos de mestrado e doutorado eram bons ou excelentes, o que revelava ganho em qualidade.

Quantitativamente, o documento afirmou que havia, no ano de sua publicação, 787 cursos de mestrado e 325 de doutorado. Se compararmos com o documento de 1975, houve grande aumento nos cursos de mestrado (370 na época) e de doutorado (89 na época). Em 11 anos, o número de cursos de Mestrado mais que dobrou, enquanto os cursos de doutorado mais que triplicaram. A expansão, vista com cautela pelos dois planos anteriores, foi apreciada com otimismo no III PNPG. Um quadro, porém, é sintomático e mostra as diferenças nos 11 anos que separaram os dois planos: o crescimento quantitativo. A Tabela 1 abaixo traz o crescimento numérico de diplomados no Brasil, comparando os PNPGs I e III:

Tabela 1- Crescimento de mestres e doutores no Brasil entre 1975 e 1985²⁵

Total de docents	I PNPG- 1975	III PNPG- 1985
Com doutorado ou livre-docência	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (porano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (porano)
Profissionais que atuavam em pós-graduação (independente da titulação)	7.500	20.900

Fonte: Tabela montada com números expostos nos I PNPG e III PNPG.

A Tabela 1 mostra, sobretudo, crescimento quantitativo. No mesmo documento, há também um crescimento nos conceitos dos cursos avaliados pela CAPES. Enquanto que em 1975, 23% dos cursos dos cursos de doutorado foram avaliados com conceito “A”, em 1985, 36% receberam este conceito. O conceito “A”, inclusive, foi o que mais viu evolução numérica, pois, por exemplo, os cursos “B” eram 23%, em 1975, e 24 %, em 1985.

²⁴ BRASIL, 1986.

²⁵ Idem

Temos de levar em consideração que uma boa parte deste contingente de mestres e doutores era docente de cursos de graduação, e que fizeram seus mestrados e doutorados no exterior, ou em suas próprias universidades, inclusive, orientados pelos próprios colegas de departamento, como atesta Beserra (2014). Muitos dos discentes de pós-graduação já eram docentes e, ao fazerem cursos de pós-graduação, elevavam o nível pessoal e institucional. Entretanto, quando vemos de perto um caso, o otimismo do documento pode sucumbir.

Loiola (1991, p.142), em sua dissertação de mestrado, fez cuidadoso estudo sobre o nascimento da pós-graduação na universidade que abriga o PEE. Avaliando conflitos políticos e ideológicos do curso de mestrado em Educação da universidade na década de 1980, ele afirma que o método crítico-dialético havia superado o “tecnicista”. E que uma das “vitórias” havia sido a flexibilização do processo de seleção, que passara a dar menos valor à prova escrita e mais à entrevista. Aspectos ideológicos (tidos pelo autor como metodológicos) substituíram seleções mais cuidadosas, do ponto de vista do conhecimento específico na área de Educação, algo que poderia ser aferido com a prova escrita.

Para o mesmo caso, Beserra (2014, p. 08) oferece interpretação diversa; segundo ela, a saída de vários professores daquele mestrado no período (1985-1989) pode indicar algo bastante diferente de uma vitória metodológica: teria havido uma derrota do conhecimento técnico, não do “tecnicismo”. Os docentes que fizeram seus doutorados no exterior (ou em centros de excelência no Brasil) e aprenderam a desenvolver pesquisas segundo exigências internacionais, não encontraram em suas universidades de origem, para as quais retornavam, condições de desenvolverem pesquisas nos mesmos moldes. Daí por que alguns preferiram desistir da docência naquele programa de pós-graduação.

Voltando à estatística apresentada no III PNPG, o número de doutores que atuavam na pós-graduação saltou para quase o triplo (278%) em 11 anos, o que nos dá condições de afirmar que a expansão do setor, que exige qualificação profissional refinada, foi muito grande e talvez desproporcional para a formação de um campo sólido. A hipótese deste estudo é que a uniformização do crescimento quantitativo não era acompanhada pelo crescimento da qualidade da formação.

Confrontando o otimismo do documento com a avaliação de Beserra (idem) e Loiola (idem), bem como com os dados disponibilizados pela tabela, concluímos que o Estado foi o grande empregador, desde a década de 1980, de doutores e livre-docentes. Podemos concluir também que, dependendo do curso, da região e da dinâmica política de cada programa, possivelmente retrocessos devam ter sido tomados como progressos, como no caso do curso de mestrado em Educação (PEE) na década de 1980, onde, a qualidade é negociada pela quantidade.

2.4 Década de 1990: consolidação do modelo e crescimento das vagas

A transição para a Nova República (pós 1985) e a Constituição de 1988 foram decisivas para os rumos que a pós-graduação tomou no Brasil. O setor foi tido como estratégico para o desenvolvimento nacional, desde sua oficialização, em 1965, bem como de fomento para o Ensino Superior, já que este precisava de quadros qualificados para seu funcionamento. Havia, porém, muitos docentes que faziam doutorados no exterior, devido à limitada ou inexistente oferta de vagas em várias áreas do conhecimento no país.

Com a universalização da educação proposta na Constituição de 1988, e com as transformações do Estado Brasileiro, a partir do início da década de 1990, o panorama da pós-graduação sofreu alterações. A CAPES virou Fundação Pública a partir de 1992, fazendo crescer mais ainda suas atribuições e sua autonomia diante do setor gerenciado por ela.

O início de desestatização de alguns setores, como o energético, telefônico, gestão de águas e estradas, levou parcela da sociedade brasileira a pensar na privatização total das universidades. A década de 1990 foi de transformações econômicas substanciais, tanto a respeito dos planos econômicos quanto de políticas de abertura do setor privado para execução de serviços públicos.

O temor da privatização total da educação foi aumentado com a formatação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1996. Com a nova LDB (Lei 9.394, de 1996), abriu-se mais espaço para a intervenção de setores privados na esfera educacional, e para a diversificação dos modelos de formação para o ensino

superior e à pós-graduação. Uma das novidades foi o *mestrado profissional*, com características diferentes do *mestrado acadêmico*, e mais voltado às necessidades de mercado.

Não entraremos no debate acerca do mérito do nascimento de centros para formação superior particulares, que proliferaram após esta LDB, bem como se a privatização foi maléfica ou benéfica. Mas queremos enfatizar que, ao mesmo tempo em que os governos federal, estaduais e municipais ofertaram mais vagas para o ensino básico, cresceu, por conseguinte, a necessidade de formação de docentes graduados em licenciaturas, ou seja, a necessidade de diplomar professores para as séries iniciais afetou diretamente o ensino superior e a pós-graduação, pois funcionam todos em interdependência.

Nasceram muitos centros de formação de professores no interior do Ceará, por exemplo, seguindo o chamado “modelo UVA” de licenciatura breve²⁶, em que os profissionais que comprovassem que tinham experiência como docentes, em instituições públicas ou privadas, poderiam receber a graduação em Pedagogia em apenas dois anos de curso. Além disso, funcionava com aulas nos fins de semana e no período de férias. Ainda existem centros de formação de professores com aulas em férias ou fins de semana, mas as licenciaturas breves foram encerradas, pois muitos que alegavam terem experiência docente o faziam com documentos falsos, além de toda a discriminação contra esses profissionais em seus locais de trabalho. A formação de mais licenciados também repercutiu na contratação de mais profissionais para as faculdades de educação do país, pois são elas que alimentam os outros cursos com profissionais para as disciplinas da base pedagógica das licenciaturas.

A expansão das vagas, juntamente com a diversificação dos modelos de formação que vieram com a LDB de 1996, foi acompanhada de critérios mais claros para avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Alguns autores interpretam esse período como a instalação do neoliberalismo na Educação, passando para uma mentalidade mais próxima do Estado Empresarial (MOREIRA, 2009; SAVIANI, 2002, 2010).

²⁶ Universidade Vale do Acaraú

Em nenhum momento, porém, houve diminuição do número de vagas nas universidades; pelo contrário, a despeito da crise econômica e da abertura cada vez maior da Educação para o capital privado, o Estado ampliou as vagas significativamente na década de 1990. Entre 1996 e 2004, o número de cursos de doutorado cresceu de 541 para 1.034; 192% de crescimento em menos de uma década. Tal padrão foi seguido também pelos cursos de mestrado, que saíram de 1.083 em 1996 para 1.959 em 2004; crescimento de 180%. Em 1996, 8% das vagas eram ofertadas por universidades privadas; já em 2004, o número passou para 18%. Crescimento significativo, mas que não retirou do Estado a situação de ser o maior financiador da pós-graduação, com 82% dos pós-graduados *strictu sensu*. Importante salientar que 91% dos doutorados estavam nas universidades públicas²⁷.

O século XXI vivenciou, a exemplo das décadas anteriores, crescimento do número de titulados em cursos de mestrado e doutorado. Como foi exposto na Tabela 1, no ano de 1985, o Brasil formou 4.000 mestres, enquanto, em 2003, o número subiu para 27.630, um crescimento de 690% ao longo de 18 anos. No Doutorado, o número saltou de 600 no ano de 1985 para 8.094 em 2003, crescimento de 1.349%.

O PNPG 2005-2010, por exemplo, divulgou que 68% dos doutores formados no Brasil trabalham em universidades, e como estas são especialmente financiadas e gerenciadas pelo poder público, o Estado é ainda quem mais absorve a mão de obra dos doutores no Brasil. É inegável, então, a grande expansão quantitativa no número de pós-graduados na modalidade *stricto sensu* desde 1975, e também é essencial o papel do Estado Brasileiro na empregabilidade dos diplomados, vistos os números apresentados anteriormente. Diante de tal expansão, tornava-se indispensável o mínimo de controle sobre as instituições que agem dentro da seara da pesquisa e pós-graduação.

Tais números nos fazem questionar sobre esse crescimento: ele tem sido acompanhado do ponto de vista qualitativo pelo Estado que o financia? Quais os critérios utilizados pela CAPES para autorizar os cursos para funcionarem? A

²⁷ BRASIL, 2005

comunidade científica brasileira estava preparada para tal expansão? Quais as bases da “necessidade” de mais doutores? Se o crescimento do ensino superior, sobretudo nas Humanidades, criou uma demanda de mais professores por que não supri-la também com mestres em vez de apenas doutores, muitos com formação questionável?

Eunice Durham (2005, p. 34- 35) afirma que a comunidade científica deve ser estabelecida e controlada não pela burocracia estatal, mas por ela mesma, através de mecanismos de avaliação e reconhecimento entre os pares. Este, inclusive, é um dos pilares do *campo* científico, segundo a teoria *bourdieuseana*. A comunidade científica é uma das maiores expressões do campo científico, e como tal, é ela que atesta a qualidade dos trabalhos e classifica-os como científicos ou não (BOURDIEU, 1989; SCHWARTZMAN, 2008).

Em uma expansão tão expressiva como a que foi verificada na pós-graduação brasileira, era de se esperar que se formasse um sistema de avaliação para criar novos cursos ou classificar os já existentes. Não se poderia deixar sem controle um setor tão importante e desenvolvido de maneira tão rápida, sobretudo, considerando as cobranças ao Estado pós-reforma neoliberal, que precisa explicar e justificar os seus atos perante a sociedade que o sustenta, ou seja, precisa ter *accountability*.

Como não poderia ser diferente, a incumbência da avaliação dos cursos de pós-graduação é da CAPES, que criou um sistema de aferição de notas aos cursos de mestrado e doutorado, baseado em demandas do setor. É, a despeito de algumas críticas do setor (tais críticas serão expostas mais a frente), o mais bem sucedido sistema de avaliação educacional no Brasil (DURHAM, Idem, Ibidem).

2.5 A Coleta CAPES: produção intelectual e “produtivismo acadêmico”

Desde 1996, a CAPES iniciou um processo de avaliação em que orientava os programas de pós-graduação a direcionar suas atividades para a produção de conhecimento e pesquisa. A partir de 1998, essa avaliação passou a ser trienal, atribuindo valores a quesitos previamente estabelecidos. Em função da pontuação

atingida em tais quesitos, a agência passou a atribuir notas de 1 a 7 aos cursos/programas. A partir de 1998, ela também criou o Comitê Técnico Científico²⁸ (CTC), que pode questionar avaliações e até retificar notas aferidas a cursos e programas (HORTA & MORAES, 2005). De acordo com os critérios então estabelecidos, 3 é a nota mínima para o funcionamento de um curso de mestrado, ao passo que para o doutorado é 4.

As avaliações trienais variaram pouco desde sua instituição em 1998, tendo atualmente cinco quesitos (desde 2005). Eles estão expressos nos Documentos de Área, que são normas e direcionamentos que a CAPES divulga para serem seguidos por cada curso, cada área, rumo ao “conceito CAPES”, que é a nota final do curso ou programa. A avaliação dos programas seguem então, os seguintes quesitos discriminados na Tabela 2.

Tabela 2- Quesitos utilizados para avaliação da CAPES a partir de 2005

Quesito	Peso na avaliação final (%)
Proposta do Programa	0
Corpo Docente	15
Corpo Discente	35
Produção Intelectual	35
Inserção Social	15

Fonte: Autor, 2015

²⁸ O CTC da CAPES é formado por dois representantes de cada uma das grandes áreas, indicados pelos representantes de área, além do presidente e dos três diretores da CAPES, de um representante do Fórum Nacional dos Pró-Reitores e de um representante da Associação Nacional dos Pós-Graduandos, com competência para: assistir à diretoria na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES; colaborar na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação; opinar sobre a programação anual da CAPES; opinar sobre os critérios e procedimentos para a distribuição de bolsas e auxílios institucionais e individuais; opinar sobre acordos de cooperação entre a CAPES e instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais; propor critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação de pós-graduação e dos programas executados pela CAPES; propor estudos e programas para o aprimoramento das atividades da CAPES; opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo presidente da CAPES; e eleger seu representante no Conselho Superior (HORTA & MORAES, 2005, p. 30)

O item Proposta do Programa, que consiste da definição dos rumos metodológicos e da razão teórica do curso, não tem um peso definido na avaliação, embora seja fundamental para orientá-la. O quesito Corpo Docente avalia a formação dos professores e a distribuição de atividades de pesquisa, ensino e extensão dos mesmos no Programa. O quesito Corpo Discente avalia a quantidade de Teses e Dissertações defendidas, assim como a duração do tempo para a defesa e a distribuição de discentes por professor. Faz parte também deste quesito a participação dos discentes em atividades de pesquisa e a qualidade das teses e dissertações apresentadas. O quesito Inserção Social analisa de que forma o programa se insere em sua região, auxilia no funcionamento de outros programas e seu impacto na região.

A partir de meados da década de 1990, a CAPES iniciou um processo de indução para que os programas se esforçassem mais para a formação de pesquisadores e publicação de suas pesquisas; a concepção de que a pós-graduação era local prioritariamente de pesquisa e produção de conhecimento ganhou força (HORTA & MORAES, op. Cit, p. 31). Não que a formação para o magistério superior devesse ser negligenciada, mas, a partir de então, exigia-se uma maior efetividade na realização da pesquisa, que seria controlada pela qualidade dos veículos em que seria publicada.

Desde 2005, então, os itens mais impactantes da Coleta CAPES são Produção Intelectual e Corpo Discente, cada um com 35% do peso (antes de 2005 o quesito Produção Intelectual tinha 20% do valor). A valorização da produção intelectual pela agência que regula o campo científico, ficou cada vez maior, razão por que este trabalho se desenvolve em torno da análise da produção intelectual do PEE.

2.5.1 O quesito Produção Intelectual

A Produção Intelectual de um programa de pós-graduação engloba a apresentação de trabalhos e publicação em anais de eventos científicos; assessoria e produção técnica para órgãos públicos e privados; publicação de livros, capítulos em coletâneas e artigos em revistas científicas. Com o objetivo de controlar a qualidade dos veículos de publicação, a CAPES criou uma classificação em estratos, aos quais afere

uma pontuação. Essa classificação se baseia em regras, como periodicidade da revista científica, circulação, impacto sobre a área, número de assinantes e distribuição.

Revistas científicas (doravante chamadas aqui de periódicos) são espaços privilegiados para a publicação de pesquisas, uma vez que para ser aceito e publicado, um artigo tem que passar pelo julgamento dos pares, ou seja, ser submetido à avaliação de pesquisadores que trabalham com o tema e, em geral, são reconhecidos pela comunidade acadêmica de cada área. Os periódicos têm estratos definidos pela CAPES e, de acordo com os mesmos, recebem uma pontuação. A Tabela 3, abaixo, mostra quais são os estratos dos periódicos aferidos pela CAPES e sua pontuação.

Tabela 3- Classificação de Artigos e Pontos Consequentes

Classificação	Pontos relativos à classificação
A1	100
A2	85
B1	75
B2	55
B3	40
B4	25
B5	10
C	Sem Pontuação

Fonte: Autor, 2015.

Os periódicos geralmente têm mais de um de estrato, pois podem servir a mais de uma área de conhecimento. Por exemplo, a revista “Perspectiva”, editada pela Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta o estrato A2 para a área de Educação, enquanto para a área de Psicologia é classificada como B4. Um pesquisador da área de Psicologia, vinculado a um curso de pós-graduação de Psicologia, que publicar nessa revista, pontuará 25 pontos, enquanto que um pesquisador vinculado a um curso de Educação pontuará 85.

A CAPES anualmente faz a coleta dos artigos que foram publicados nos periódicos da área. Faz-se, então, a contagem do número de pontos de cada programa naquele ano, contando publicações de docentes quanto de egressos e, a partir daí, é feita a média geral da instituição e, por conseguinte, a divisão pelo número de professores. Com essa média, a agência faz uma comparação com os outros programas da mesma área²⁹, para depois fazer um parecer de desempenho daquele ano referente a periódicos. Ou seja, é uma avaliação relativa, dependente dos melhores desempenhos em cada ano.

A Tabela 4 mostra, segundo o Documento de Área de 2010, a seguinte distribuição de periódicos por classificação de estrato na área de Educação:

Tabela 4- Quantidade de Periódicos por estrato na área de Educação

Estratos	A		B				
	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5
Quantidade por estratos	52	78	119	123	169	204	325
Total	130		940				

Fonte: Documento da Área de Educação, CAPES, 2010

A Tabela 4 mostra que há uma distribuição de periódicos com inversão na questão pontuação-quantidade, sendo os periódicos do estrato “A” apenas 13% do total. Se somarmos os estratos mais valiosos (A1, A2, B1, B2), teremos 35% do total, número semelhante ao estrato B5 sozinho, que apresenta 31% de todos os periódicos. O estrato “C” não pontua, ou seja, se um docente publicar vários artigos apenas em periódicos desta classificação, não pontuará para a coleta.

O mesmo documento atesta haver 64 cursos de Doutorado em Educação no Brasil, ou seja, perto da metade da soma dos periódicos de estrato “A” e 1/6 do montante dos estratos superiores (A1, A2, B1, B2)³⁰. Por uma questão histórica e

²⁹ As áreas têm diferenças consideráveis quanto à quantidade de periódicos, até por serem, algumas delas, áreas mais novas. Assim, a área de Educação será mensurada a partir do conjunto dos programas em Educação.

³⁰ CAPES, 2009

econômica, a maioria dos periódicos em estratos “A” está localizada nas regiões Sul e Sudeste. Entretanto, para atingir tal classificação de estrato, o periódico tem que ter artigos de cientistas de vários programas, inclusive, internacionais, de modo que, teoricamente, o espaço está aberto para a publicação de artigos de profissionais da área de qualquer região do Brasil ou do mundo.

Uma das demandas da Grande Área de Ciências Humanas e, em especial, da área de Educação, é a classificação de livros e coletâneas (apresentada na Tabela 5), pois esta forma de publicação é muito utilizada na área. Reconhecendo essa especificidade, a CAPES criou também uma classificação para livros e coletâneas. Apesar de seguir o modelo de estrato/pontuação, a CAPES insiste que não há equivalência entre livros e periódicos. Assim, propõe que seja feita a análise de livros e coletâneas separadamente da análise de artigos em periódicos.

Tabela5- Pontuação de livros

CLASSIFICAÇÃO	CAPÍTULO	VERBETE	LIVRO
L4	80	80	250
L3	60	40	180
L2	35	15	130
L1	10	5	30
N/C	Sem valor para pontuação	Sem valor para pontuação	Sem valor para pontuação

Fonte: Autor, 2015.

Um livro classificado como L4 vale 250 pontos, e um capítulo em coletânea L4, 80. Entretanto, a CAPES não aceita que um Programa considere para pontuação mais de três capítulos em cada coletânea. Não adianta publicar muitos capítulos em uma mesma coletânea, pois só serão considerados três capítulos. Programas de pós-graduação que publicarem muitos capítulos de livros com autores internos não conseguirão lograr êxito quantitativamente na Coleta CAPES.

A publicação de livros encerra: a classificação da obra será feita posteriormente à sua apreciação pelo Comitê da Área, que, investigando a distribuição, quantidade de capítulos, repetição de autores e também temática da obra, aferirá o

estrato do livro/coletânea. Ou seja, quem faz a opção de publicar em periódicos já sabe, desde o princípio, o estrato/valor de classificação do seu produto.

O modelo trienal foi elaborado tendo em vista o fato de que se leva um certo tempo para a produção do conhecimento científico. Há um longo caminho do início da pesquisa até a publicação dos seus produtos, sejam estes livros ou artigos. Em função disto, a coleta é anual, mas o Conceito CAPES é conferido a cada três anos.

Como foi mencionado, 35% dos pontos da Coleta CAPES caem sobre o quesito Produção Intelectual. A Tabela 6 mostra a mensuração que a CAPES atribui a este quesito em particular. É importante perceber que, dentro dos 35% atribuídos ao quesito, há formas de considerar o que é ou não produção, mas a produção bibliográfica e sua distribuição entre os docentes permanentes tem um peso muito grande.

Tabela 6- Quesito Produção Intelectual no Documento de Área válido para os triênios 2007-2009 e 2010-2012.

PRODUÇÃO INTELECTUAL	PESO	CRITÉRIOS APLICADOS
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente	50	Média ponderada das produções qualificadas em livros, capítulos e periódicos dos docentes permanentes, assim como em trabalhos completos em anais.
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente	30	Distribuição da produção pelos docentes analisando o percentual de docentes que atingem, no triênio, o valor a ser estabelecido.
Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes	20	Produção técnica dos docentes privilegiando serviços técnicos, apresentação de trabalho, curso de curta duração, desenvolvimento de material didático e instrucional, desenvolvimento de aplicativo, editoria, organização de evento, programa de rádio e TV e relatório de pesquisa.
Produção artística, na área em que tal produção for pertinente	0	Não se aplica.

Fonte: Autor, 2015.

Para o cálculo do desempenho de cada Programa, a CAPES faz a média ponderada do que foi produzido e distribuído pelo número de docentes. Abaixo apresentamos um exemplo de apreciação feita pela CAPES sobre Produção Intelectual de outro programa de pós-graduação em Educação na mesma região do PEE para o triênio 2010-2012:

A média ponderada anual total da produção por docente permanente do Programa foi de 102,9, sendo 67,8 referente à produção em periódico (16 A1, 34 A2, 16 B1, 21 B2, 9 B3, 13 B4, 9 B5) e 35,0 referente à produção em livros (1 L4, 5 L3, 11 L2, 2 L1) e capítulos (5 L4, 11 L3, 21 L2, 4 L1). Tais valores, em comparação com as médias da Área, conferem Conceito Bom ao Programa. A produção qualificada em trabalhos completos em anais do corpo docente permanente foi Conceito Bom, demonstrando os esforços do grupo no sentido de participar dos debates nacionais e de eventos qualificados. Dos docentes permanentes nos 3 anos, 86,8% publicaram, pelo menos 6 produtos qualificados, o que é Conceito Bom. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 3 produtos veiculados em periódicos até B2 ou livros, no mínimo L2 foi de 60,5%, o que é considerado Conceito Regular. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 6,4 produtos/docente, valor considerado Conceito Muito Bom.³¹

A produção bibliográfica de um programa de pós-graduação é o seu canal de comunicação com o mundo científico. É de suma importância que seus membros sejam lidos para que sua relevância seja aferida. De que outra forma se construiria uma “comunidade acadêmica” se não através dessa “peleja”, onde “adversários” e “avaliadores” são também “leitores”, como propõe Bourdieu (2013)?

Há, porém, um debate consolidado a respeito da utilização de meios estatísticos para aferição de notas de cursos. Para alguns estudiosos, a métrica é perversa, assim como a distribuição de recursos para os variados programas, sem falar das diferenças históricas de cada região do Brasil. Muitos programas acusam a CAPES de promover uma corrida desenfreada às publicações e até concorrência entre os programas, pois quanto mais produção classificada em estratos superiores, melhor a nota e, conseqüentemente, mais verba para o curso. As críticas giram em torno de um fenômeno chamado de “produtivismo acadêmico”.

³¹ BRASIL, 2013

2.5.2 “Produtivismo acadêmico”: nuances de um debate sobre produção científica

A partir do Documento de Área de 2007, parte do corpo de cientistas do campo da Educação iniciou um debate sobre a quantificação e excesso de cobrança na avaliação da CAPES. Esse fenômeno muitas vezes é denominado de “produtivismo acadêmico”.

A crítica que fazem os pesquisadores da área, (como Ione Ribeiro Vale, Lucídio Bianchetti, Demerval Saviani e Antonio Flávio Moreira) é a de que a CAPES não leva em consideração o tempo de produção do conhecimento científico; que muitas pesquisas não têm como ser realizadas em curto prazo, por conta de sua complexidade. Desta maneira, mesmo com as pesquisas em andamento, para não perder lugar no corpo docente de alguns programas, professores apressam suas conclusões ou escrevem sobre pesquisas ainda em andamento e longe da conclusão, transformando esta prática em ciência ruim, apressada, e fazendo com que a produção se expresse como “produtivismo”: cultura de publicações burocráticas para se atender às exigências das avaliações trienais.

Lucídio Bianchetti e Ione Ribeiro Vale (2014) afirmam que os cursos estão preocupados com fatores de impacto, rankings, quantidade e numerações, mais do que em qualidade da produção. Dizem também que “entre as principais decorrências do predomínio desses modelos, destacamos a predominância do quantitativo sobre o qualitativo, que interfere na produção científica e gera o que é denominado por “produtivismo acadêmico” (p. 97).

Na mesma direção, Demerval Saviani (2010) defende que o modelo quantitativo não é coerente com a área de Educação, e que mesmo com a superação do “modelo tecnicista” na área da Educação, este sobrevive na atualidade mediante o fenômeno do “produtivismo acadêmico”. O autor afirma que a concepção produtivista “resistiu a todos os embates de que foi alvo”, desde a década de 1980, e que ela é uma face do neoliberalismo (p. 39-40).

A respeito da opinião de Saviani, o autor afirmou que o produtivismo resistiu à década de 1980, mas o debate no período não era voltado a esse tema. No que tange ao reflexo da política neoliberal, quando o autor afirma que o fenômeno criado

pela métrica da CAPES (que entra com mais força na pauta científica século XXI) tem relação com os debates sobre o dito “tecnicismo” das décadas de 1970 e 1980, ele está sendo anacrônico quanto ao tempo e à natureza dos dois debates: como em tempos de neoliberalismo o Estado ampliaria tanto seus investimentos para a expansão da pós-graduação? Por que isso configura um “tecnicismo”?

Antônio Flavio Moreira (2009) concorda em parte com Saviani (op. Cit), afirmando que no Brasil acabou por se criar a *indústria da produção* (p. 30), mas que este fenômeno, chamado por ele de “performatividade”, pode ser um efeito colateral das novas metas da CAPES, que também produziu cultura de excelência com as cobranças quantitativas e qualitativas associadas.

Uma das faces que o debate sobre o “produtivismo acadêmico” mostra é que, no mar de artigos que se publicam, há exceções de excelência. Em muitos programas, há redução no número de discentes e docentes, os critérios de seleção são mais rigorosos e a quantidade de artigos classificados no primeiro estrato são proporcionais ao volume de professores e pós-graduandos. Em geral, nesses cursos, há um prazo maior para a entrega dos trabalhos finais e os discentes são induzidos a pesquisar e produzir artigos sobre suas pesquisas, priorizando sempre publicações em estratos “A” (HORTA, 2006, p. 40).

Em entrevista com aluna egressa do doutorado em Química, aqui chamada de Jane, foi perguntado sobre a política de publicação do programa e ela afirmou:

“Lá a gente não perdia tempo com B1, B2. A gente está querendo atingir nível 6 internacional, então a coordenação só aceita artigos “A1”, ou então nem gaste seu tempo. Se chegar com menos do que isso, eles pedem pra você melhorar pra subir o estrato. Os professores botam é quente nos alunos, mas eles produzem também.”

Ela expressou com naturalidade o que os críticos do “produtivismo acadêmico” veem com reservas. É óbvio que há diferenças na produção do conhecimento nas diversas áreas, mas Jane nos dá uma pista sobre a forma como se constitui a cultura de produção na sua área: as instituições praticam as normas da CAPES criando regimentos internos ainda mais exigentes. Ela até pode publicar em periódico “B”, mas a instituição não valoriza isto, o que acaba por desestimulá-la em tal direção.

Por mais que o sistema seja centrado na CAPES, de maneira tal que não há análogo no mundo (SCHWARTZMAN, op. Cit), e que precise diversificar o formato de cobrança e modelos de cursos, pois não há como financiar tantas pesquisas com tão poucas fontes financiadoras e isso esvazia a expansão da técnica e estimula a luta por verbas (DURHAM, 1998), é preciso avançar para além do maniqueísmo muitas vezes visto em que se avalia se a CAPES é “boa” ou “má”. De fato, esse tipo de debate não transcende o senso comum e deveria ser mais amadurecido em programas com notas menores, como o PEE.

Simon Schwartzman (2008) afirmou que política científica é e será sempre política. Como tal, terá seus efeitos que imediatamente favorecerão a uns, em detrimento dos outros. Diz mais:

“É necessário lembrar, ainda que rapidamente, o que significa “política,” para que um melhor entendimento das possibilidades de uma política científica possa surgir. Política é, em resumo, o processo pelo qual recursos escassos são distribuídos pelos diversos setores sociais pelas autoridades.” (p. 42)

Uma portaria, recomendação ou até mesmo um PNPG tem que ser analisado à luz das práticas que produz ou inibe. Em alguns programas, como o de Jane, pode até existir o fenômeno de “esconder” (ou desmotivar a feitura de) publicações em periódicos de estratos inferiores, mas afirmar que o “produtivismo acadêmico” é um fenômeno nacional é antecipar as análises dos casos.

Mary Douglas em sua obra “Como as Instituições Pensam” (2007), analisa a posição de grupos minoritários e latentes diante de grupos hegemônicos e mais fortes. Diz a autora:

“Supor que os indivíduos estão enredados na armadilha de um mecanismo complexo que eles não ajudam a construir é imaginar que eles sejam objetos passivos, como carneiros ou robôs. O pior é que, em semelhante teoria, não existe possibilidade de explicar a mudança, a menos que ela venha de fora, como uma força coercitiva irresistível. Presumir uma estabilidade como esta nas relações sociais exige demais de nossa credulidade” (p.44).

A autora vem nos alimentar de argumentos sobre as escolhas de grupos dentro da seara científica. O “produtivismo acadêmico” é uma imposição de um sistema perverso e economicista, ou um conceito criado para os inadequados à métrica proposta pelo sistema de pós-graduação? Os que não se adequam não agem dentro deste jogo

avaliativo? A própria aceitação da publicação de coletâneas de capítulos como meio de pontuação foi uma vitória dos críticos ao modelo *web qualis*³² e da corrida aos periódicos? Há de também ser relativizada a “perversidade” da CAPES, pois pelo contrário seria supor uma passividade inaceitável em um *campo* que é formado baseado na autonomia universitária e que dialoga e exige da agência suas demandas também; um exemplo é a avaliação que, a partir de 2013 será quadrienal.

Diante do que foi exposto no capítulo, podemos ter mais subsídios sobre o campo científico no Brasil para, a partir deste ponto, começarmos a analisar uma cultura institucional universitária específica, com seus alunos, professores e espaços de gestão agindo dentro das possibilidades oferecidas (e permitidas) pelo campo científico brasileiro. Evocando novamente Bourdieu em *Homo Academicus*, não se faz esse tipo de trabalho para ser juiz de uma querela de vítimas e algozes.

Os mais variados interesses nacionais no desenvolvimento da pós-graduação encontram, como foi salientado anteriormente, a autonomia dos cursos e programas como gestores finais e executores na ponta das normas estabelecidas pela CAPES e pelo próprio poder executivo nacional. Mas insistimos que a Produção Intelectual e, mais precisamente, a produção bibliográfica é, além de um dos pilares da construção do campo, o canal do cientista com a comunidade acadêmica e não acadêmica. Analisar, assim, a Produção Intelectual de um programa sob o olhar sócio-antropológico, então, é fazer ciência sobre um dos mais caros pilares desse campo em análise.

Como proposta de trabalho, analisaremos como ocorreu a Produção Intelectual no PEE. A partir desta análise, poderemos, através do recurso da Antropologia e da Sociologia, entendermos as nuances sobre a quantidade e qualidade do que se produz em um programa de pós-graduação.

³²Sistema de qualificação de periódicos que está disponível pela internet. Dessa forma, os cientistas podem especular, jogar, escolher em qual estrato vão publicar, pois no portal <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> é possível ter ciência das qualificações dos periódicos.

3 AS AVALIAÇÕES DA CAPES SOBRE O PEE E ALGUNS DISCURSOS SOBRE PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NO PROGRAMA

Neste capítulo exporemos diagnósticos e recomendações presentes nas avaliações da CAPES sobre o PEE a respeito da produção bibliográfica; analisaremos também discursos proferidos em reuniões do colegiado do programa, Seminários de Introdução ao Programa de 2013 e 2014 e conversas com docentes e discentes sobre o que é entendido por produção bibliográfica e a impressão que eles têm sobre o fazer científico/bibliográfico do curso a que estão vinculados. Faremos, ainda, uma exposição de dados referentes à produção de capítulos de livros e artigos em periódicos publicados pelo programa para posterior análise da sua cultura de produção e dos possíveis efeitos da CAPES num "produtivismo bibliográfico" na instituição.

Ao longo dos séculos, mediado pelas trocas culturais, ocorreram tentativas de unificação de padrões, especialmente no século XIX³³. Estas unificações ou padronizações de ações estatais e culturais muitas vezes não conseguiram os resultados esperados quando chegaram nas ex-colônias. A produção de ciência foi uma dessas tentativas, e as universidades em lugares como o Brasil, em especial a pós-graduação e a produção científica, parte dessa tentativa de acompanhamento de padrões econômicos e culturais de países centrais também foi construída mediante essas assimilações de padrões externos. Entretanto, diferentemente da mudança de um sistema de pesos e medidas, a produção científica é um desafio muito mais complexo.

É importante lembrar que nosso trabalho analisa a pós-graduação no Brasil, e é desta "adaptação" ou dos arranjos (não necessariamente ilegais ou condenados *a priori* por este trabalho) que se tentam fazer para seu funcionamento, que trataremos. Lembremos que esse nível de ensino passou por transformações ao longo de seus mais de 80 anos de existência, porém, alguns aspectos não se alteraram muito: o investimento estatal como propulsor para o desenvolvimento da área e a adoção de padrões

³³ Temos, como exemplo, a utilização do sistema métrico, do algébrico indo-arábico, a tentativa frustrada do Esperanto e a disseminação da língua inglesa e do dólar como idioma comercial e padrão monetário, respectivamente. O Parlamento, outro exemplo, é uma instituição especialmente desenvolvida na Inglaterra e França, mas que, ao chegar na América, teve nuances diferentes, como aqui no Brasil, onde apesar de haver Parlamento bicameral, as ações políticas são muito centradas no Poder Executivo.

estrangeiros para o desenvolvimento da ciência local. Porém, uma marca dos últimos 50 anos foi a expansão expressiva no número de doutores e mestres formados.

Desde a escolha do modelo de pós-graduação a ser utilizado, ora francês, depois norte-americano, até os tratados de cooperação feitos com a UNESCO e o Banco Mundial, o Brasil tem em seu fazer científico, oficialmente, orientações e inspirações estrangeiras. Porém, como Beserra (op. Cit. p. 04) propõe, as práticas científicas modernas, apresentadas como universais, passam por transformações quando realizadas na periferia; convivem com aspectos da cultura local, que moldam, recriam, adaptam e até deturpam os protocolos, normas ou planos de ação.

A rápida expansão dos programas de pós-graduação não pode ser vista de forma simplista e excessivamente otimista, pois os processos de aculturação não são simples em qualquer sentido (Idem, p. 07). Ou seja, massificar a pós-graduação no Brasil não poderia render resultados qualificados rapidamente, pois a empreitada iniciou com a adoção de um modelo alienígena em uma nação onde não existia massa crítica para formar com solidez os profissionais da educação superior e conceder graus de mestre e doutor na rapidez que se deu entre 1975 e 2005.

Durham (2005, p. 22-24), compara a universidade dos Estados Unidos com a sua reprodução no Brasil. Discute, por exemplo, que o modelo norte-americano foi muito diferente do adotado em terras brasileiras. Inicialmente pela gestão da burocracia estatal, transformando um pesquisador em um funcionário público comum, perpetuando-o em seu cargo com estabilidade garantida e carreira unificada em todas as instituições federais (Idem, p. 37-39).

Outra diferença foi a instalação dos mestrados no Brasil, que tiveram força de pequenos doutorados nas décadas de 1960-70-80, ao passo que no modelo original dos Estados Unidos este nível da pós-graduação foi feito para atender mais ao mercado de trabalho do que à formação de pesquisadores com fôlego suficiente para coordenar grandes projetos, como aconteceu nas décadas mencionadas.³⁴

Dessamaneira, podemos afirmar que a institucionalização do sistema de pós-graduação no Brasil foi feita com um conjunto de normas a serem adaptadas às

³⁴ SCHWARTZMAN, 2011

realidades locais. Oficialmente, o sistema é extremamente burocratizado e centralizado, mas, na prática, é adaptável às necessidades dos departamentos, faculdades, cursos, pesquisadores e bolsistas.

Os direcionamentos da CAPES e dos PNPBs sempre tiveram que ser praticados dentro dos cursos/programas, e foi aí que a tentativa de universalidade encontrou, e ainda encontra, a muitas vezes difícil relação com a cultura local, bem como com as construções institucionais, formadas por aliados, inimigos, construtores ou, especialmente, adaptadores das normas vigentes. A análise a seguir do PEE não significa uma exceção, pois, do montante de programas de pós-graduação em Educação, 66% são classificados com o mesmo conceito 4, ou seja, é possível que tenham práticas análogas (BESERRA op. Cit p. 10).

3.1 As avaliações da CAPES sobre o PEE no quesito Produção Intelectual

Desde que iniciamos a pesquisa aqui apresentada buscamos, em fontes públicas, dados que pudessem estabelecer de maneira mais precisa possível as variadas formas com que se desenvolve e realiza a produção bibliográfica no PEE, em especial, artigos em periódicos e capítulos em coletâneas. As razões estão no sentido negativo dado (em eventos públicos do programa, sala de aula por professores, nos corredores ou na cantina) à agência que faz a coleta anual da produção, expressando sua “perversidade”, “incompreensão” e “excesso de pressão”, como foi dito no Seminário de Introdução ao Programa de 2013 e repetido no de 2014. Uma expressão comum para se referir à agência é “dona CAPES”, ironizando seu “poder” e força.

Tendo na produção científica o centro da pós-graduação, a Avaliação CAPES vincula 35% de sua nota ao quesito Produção Intelectual. Observando a resistência de docentes e discentes do PEE ao famoso fenômeno do “produtivismo acadêmico”, resolvemos cotejar avaliações da CAPES sobre o PEE com os discursos e práticas cotidianas do programa.

Para o levantamento de dados, fomos ao sítio da CAPES, onde estão atualizadas as coletas desde 1998, ano de adoção da coleta trienal. Coletamos também,

através dos CV Lattes dos docentes, suas produções em periódicos, livros e coletâneas, orientações de doutorado e participação de bancas de doutorado.

Os dados são públicos e a sua compreensão deveria ser requisito dos que participam de programas de pós-graduação, particularmente os professores. Mas é marcante a quantidade de pessoas que desconhecem o que é produção bibliográfica, *web qualis*, periódicos de estratos superiores, ou mesmo que o que mais conta na pontuação de programas de pós-graduação no quesito Produção Intelectual é a publicação de artigos em periódicos. Se os docentes não compreendem adequadamente a dinâmica da avaliação da CAPES, por outro lado, são poucos os discentes que sabem como o programa é avaliado.³⁵

Em 1998, a comissão que avaliou o PEE considerou o quesito Produção Intelectual como “Regular”. O programa tinha 16 docentes com dedicação exclusiva, e apresentou 11 artigos em periódicos, sendo cinco de um mesmo autor. Em relação aos capítulos de livros, sete foram publicados, mas quatro foram do mesmo autor. O índice de discentes e docentes era desproporcional à quantidade de produções qualificadas. Em 1999, segundo ano da coleta trienal 1998-2000, o quesito foi conceituado como “Bom”, mas a agência não disponibilizou os dados com a precisão do ano anterior. Deixou a recomendação de que havia má distribuição de produtos qualificados, ou seja, repetiu o problema do ano anterior, que foi excesso de produção de poucos docentes. Em 2000, foi fechado o triênio, e o parecer sobre o quesito em estudo foi o seguinte:

Foi possível perceber, no triênio, que a produção intelectual dos docentes alcançou níveis satisfatórios, com alguma redução no ano base de 2000. Neste ano, registraram-se docentes do NRD6 sem qualquer produção, incidindo em concentração e má distribuição da produção bibliográfica do Programa. Este item foi, no triênio, *regular*. Há publicações em veículos nacionais; entretanto, *predominaram as publicações regionais*. A produção técnica dos docentes do NRD6 foi, também, menos intensa. Foram pouco expressivos os trabalhos em co-autoria com os discentes” (destaques nossos).

³⁵ Para ter acesso às coletas trienais e Documentos de Área, acessar ao sítio da CAPES e localizar o programa de pós-graduação que se deseja consultar. Neste local podemos ter acesso a informações nominiais dos docentes por ano, tanto em atividades de pesquisa quanto em publicações em periódicos e livros/coletâneas.

Durante o triênio, então, foi recomendado que houvesse mais equilíbrio de produção, pois, embora no geral satisfatória, houve docentes que nada produziram. O triênio terminou com 28 docentes cadastrados, dos quais 21 eram NRD6³⁶. Mesmo com a má distribuição de produção, o programa cresceu o número de seus docentes em 33,6% (de 16 para 21).

O PEE passou a ter doutorado a partir de 1994 e, como era de se esperar, seus candidatos iniciais foram os próprios docentes da faculdade que abriga o programa. A titulação desses professores, em muitos casos, era a única credencial exigida para que participassem do corpo docente do Programa, daí o seu crescimento exponencial a partir de 1998, quando começam a se formar os seus primeiros doutores.

A coleta de 2001 apresentou quatro artigos em periódicos nacionais e 2 livros, um em editora de circulação local. Apresentou apenas 10 trabalhos em anais de congresso, sendo considerado “pouco numerosa”. Em 2002 foi repetido, se não os números, as recomendações e análises da apreciação. Poucos produtos e, mesmo assim, divulgados em veículos mal avaliados.

O ano de 2003, o que fechou a coleta trienal, é emblemático para o nosso argumento, pois traz a análise final do triênio. Havia, então, 36 professores, sendo 32 do quadro NRD6, 96 mestrandos e 104 doutorandos. É importante destacar a quantidade de mestrandos que o PEE estava formando. De maneira muito rápida foi crescendo o número de orientadores e mestres que, ato contínuo, procuraram o doutorado. Formou-se, então, uma espécie de gargalo, pois, ao passo que o número de orientadores foi crescendo, formaram-se muitos mestres que passaram a pressionar a demanda para a formação de doutores. Uma questão crucial para o nosso trabalho é observar se tal crescimento foi acompanhado por uma produção científica que o justificasse. Mas não é isto o que diz o parecer da CAPES acerca da “Produção Intelectual”:

Como em anos anteriores, muitas das publicações sofrem *a restrição da baixa circulação em âmbito nacional*. Quanto à quantidade e distribuição da produção entre os docentes do NRD6, embora melhor distribuída do que em anos anteriores, verifica-se *a falta de registro de produção de quatro docentes* e do fato de que oito docentes somente apresentam uma produção

³⁶ Professor do quadro permanente do curso de pós-graduação, com atividades de ensino, pesquisa e orientação.

cada. Quando considerada a produção do triênio, a média de produtos por docente atinge índice considerado bom para a área, mas quando se analisa a sua distribuição entre os docentes do NRD6, verifica-se um quadro menos positivo: em 2001, seis docentes não tiveram produção registrada; em 2002, quatro; e, em 2003, quatro novamente. A média ponderada da produção qualificada dos docentes do NRD6 é 27,1, índice considerado bom para a área. ***Dos 76 capítulos publicados, 47 (62%) são publicados pela Ed. da UFC e, dos 18 artigos, 1/3 é publicado na revista local***, isto significando, em especial no primeiro caso, alto grau de endogenia (destaques nossos).

Nos seis anos analisados pela CAPES, 1998-2003, algumas advertências foram recorrentes, como a concentração de trabalhos em poucos docentes, existência de pesquisadores sem produção e, por mais que não seja dito no documento, crescente aumento de docentes no quadro de permanentes (NRD6) e visitantes. Sobre os NRD6, é imperativo lembrar que dobraram em seis anos, saindo de 16 em 1998 para 32 em 2003, mas a divisão da produção bibliográfica continuou deficitária. Formava-se uma cultura institucional de aumento quantitativo de docentes, e, por consequência, discentes.

Dos atuais (2015) 77 docentes cadastrados no PEE, por exemplo, 12 fizeram seus doutorados no programa entre 1998 e 2003, e 14 foram formados no triênio seguinte (2004-2006). O crescimento no número de doutores formados pelo programa incidiu diretamente no crescimento das orientações e, conseqüentemente, o fenômeno continuou com o aumento cada vez maior de docentes cadastrados para orientação de doutorado, sendo que alguns dos quais jamais haviam publicado em periódicos, ou seja, jamais haviam se submetido a avaliação dos pares. Se, academicamente, os docentes não estavam ainda amadurecidos ou suficientemente preparados, que outros critérios teriam permitido a sua entrada no corpo docente do Programa?

O termo “endogenia”, último do trecho da avaliação da CAPES, acima exposta, é um dos mais recorrentes nas avaliações da CAPES 1998: as produções “caseiras” chamam a atenção para a cultura baseada na qual se desenvolverá o Programa. O termo endogenia, porém, como sugere Beserra (2014 p. 14-15), pode esconder que o principal ingrediente dessa era o clientelismo, ou seja, as regras da CAPES eram reinterpretadas em função do favorecimento de grupos que dominavam o Programa.

Para o triênio seguinte, 2004-2006, foi mantida a métrica de sete quesitos. É importante lembrar que a agência reguladora deixou explícito, desde as primeiras avaliações aqui apresentadas, que havia prioridade para resolução da questão da

concentração de trabalhos e também para o número de publicações “caseiras”. Tais orientações, porém, mesmo que consideradas pelo coletivo do Programa em reuniões de colegiado ou extraordinárias, não parecem ter sido incorporadas nas práticas de publicação de trabalhos científicos, uma vez que, em 2004, novamente a Capes utilizou o termo “endógeno” para caracterizar as produções.

Em 2005 foi modificada a quantidade de quesitos, de sete para cinco, o que aumentou ainda mais a proporção da Produção Intelectual na nota da avaliação trienal, que passou a ser de 35%³⁷. Neste ano, os avaliadores da Capes consideraram “Fraca” a produção bibliográfica, novamente chamando a atenção para o caráter regional das publicações. O ano de 2006, que fechou o triênio, apresentou um programa composto de 44 docentes permanentes e 10 visitantes, porém, em relação à Produção Intelectual:

No triênio, o Programa produziu 382 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas entre periódicos (Internacional A-9; C1; Nacional A-11; B-4; C-10; Local A-1; B-2; C-1); livros (Grupo A-6; Grupo C-18), capítulos (Grupo A-227; Grupo B-6; Grupo C-18) e trabalhos completos em anais (Internacional A-6; B-8; C-3; Nacional A-14; B-29; C-6; Local-15). A média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente no triênio foi de 11,09 pontos, **considerada Regular**. No triênio, 87% dos docentes permanentes e 47% dos docentes colaboradores publicaram pelo menos 3 trabalhos qualificados, índices considerados Bom e Fraco, respectivamente. No mesmo período, 71% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B (Regular). ***De modo geral, a produção qualificada do Programa foi centralizada em veículos da própria Instituição (Frac)***. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 1,43 produtos/docente, valor considerado Fraco (destaque nosso)

Para o triênio 2007-2009, não houve alteração significativa sobre a questão da Produção Intelectual, sendo novamente considerada “Regular” ao final do triênio e novamente recomendado que se evitasse o número expressivo de publicações em veículos locais, em especial a editora da própria universidade. Houve recuperação da produção técnica, mas em relação a livros/capítulos e periódicos, a apreciação foi a mesma. A recomendação foi de que era “bastante satisfatória a inserção regional e nacional do Programa, que também registra importantes parcerias internacionais. No

³⁷Entre 1998 e 2004 o peso era de 20% para esse quesito, o que evidencia a crescente importância da produção intelectual na política de pós-graduação da CAPES.

entanto, desde já poderiam se refletir, de modo mais expressivo, na produção intelectual do corpo docente”.

Para o novo triênio 2010-2012, antigas recomendações: o PEE ao final da coleta contava com 54 docentes permanentes e 19 colaboradores, fazendo um total de 73 professores. Ao final da apreciação, o conceito para Produção Intelectual foi considerado “Bom”, mas isto não pode esconder o antigo problema, pois a “salvação” do conceito foi decorrente da grande produção técnica, que recebeu o conceito “Muito Bom”, no entanto:

*A participação dos docentes permanentes em eventos científicos foi considerada Deficiente. Dos docentes que se mantiveram permanentes nos 3 anos, 60% publicaram, pelo menos, 6 trabalhos qualificados (Regular). **O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 3 produtos veiculados em periódicos até B2 ou livros, no mínimo, L2 foi de 40%, o que é considerado Regular** (destaque nosso)*

Publicado em dezembro de 2013, o parecer da comissão avaliadora conferiu nota três ao programa, elevada para quatro pela Comissão Técnica Científica. Foi divulgado em período de férias e causou pouco impacto efetivo por conta disso. Alguns docentes chegaram a divulgar suas opiniões na lista de *e-mail* dos discentes, mas o semestre 2014.1 iniciou com essa informação pouco divulgada e debatida nos corredores: o PEE tinha recebido dos avaliadores da CAPES nota inferior à mínima exigida para o funcionamento de um doutorado.

O que podemos refletir sobre a condução institucional do PEE é que: a) o problema da baixa produção qualificada está sendo anunciada pela CAPES desde 1998; b) houve grande crescimento dos corpos docente e discente, mas não seguido do crescimento da produção; c) no período em que o PEE esteve com o maior número de docentes de sua história (73), ele recebeu sua menor nota pela CAPES. O estado em que está localizado o programa precisa da formação de doutores para fomentar as licenciaturas e fazer crescer a massa crítica da área de Educação. Porém, a formação em massa não parece ter ensejado um aumento da pesquisa, exigência cada vez mais da CAPES.

Quais foram as reações dos docentes e discentes do PEE à avaliação do triênio 2010-2012? Passamos a observar as reações do programa. Nossa intenção era particularmente focada nas ações dos coordenadores: enfrentariam o problema da

produção bibliográfica do PEE, há mais de uma década recomendado pela “Dona Capes”, ou lidariam com ele de outros modos?

3.2 Reações do PEE às recomendações da CAPES em espaços de comunicação coletiva

A avaliação negativa repercutiu no corpo docente e também nos espaços de gestão do programa e, provavelmente por isto, foi marcado para março de 2014 uma reunião intitulada “por um programa melhor” e cujo objetivo era refletir sobre a avaliação da CAPES e criar estratégias para evitar o descredenciamento do doutorado³⁸. Professores e representação estudantil foram convocados para o encontro, mas o número total de presentes não atingiu metade dos mais de 70 docentes. A reunião foi aberta por Maria, membro do corpo administrativo da instituição que abriga o programa. Ela pediu aos professores que insistissem com seus alunos para que publicassem mais. Além disso, sugeriu que a nota “inesperada” aferida ao programa havia sido resultante de problemas técnico-burocráticos relacionados ao envio de relatórios de pesquisas e atualização de CV Lattes dos professores associados. Sua comunicação foi complementada pela de Artur, que ofereceu explicações ligadas às dificuldades para o preenchimento dos relatórios anuais nos quais a avaliação CAPES se baseia, e seguida do questionamento de professores inconformados com a política interna do PEE.

Cristiano, docente permanente do programa, pediu a palavra e sugeriu mudanças de postura, como o abandono de posições “mesquinhas” e alianças políticas que favoreciam grupos e destruíam o programa. De acordo com ele e o professor Vítor, que o sucedeu na fala, a política a se adotar deveria ser a do descredenciamento dos improdutivos, mesmo que tal medida pudesse significar o descredenciamento deles próprios.

Rapidamente houve reação dos colegas docentes, que se ofenderam com o termo “mesquinho” utilizado por Cristiano e re-orientaram a discussão no sentido do julgamento da ausência de cordialidade do colega que, interessado em que a discussão

³⁸Nome fictício para evitar identificações institucionais e pessoais.

do ponto central prosseguisse, pediu desculpas pelo termo. No turno da manhã foi bastante discutida a produção do PEE e questões ligadas ao disciplinamento dos docentes em relação à prontidão para atendimento de demandas técnicas como preenchimento de CV Lattes e outras ligadas ao preenchimento do relatório que, a partir de então, passaria a ser mensalmente preenchido. Dois professores apenas mencionaram a questão da produção geral do PEE como de baixa qualidade: Suzana e Cristiano. Em um desses momentos, o professor Neto olhou para Suzana e afirmou “o corpo docente aqui é considerado ‘Muito Bom’”.

O professor Neto cometia dois equívocos: a) conceito da CAPES para o Corpo Docente era apenas “Bom” e não “Muito Bom”; b) a professora Suzana se referia, naquele momento, apenas à Produção Intelectual que, segundo a CAPES, era um problema que vinha se arrastando por mais de uma década. Aceitar que o problema era a produção docente seria questionar o prestígio local de maioria dos professores, uma das expressões mais importantes de capital simbólico no campo científico (BOURDIEU, 2004, p. 37). Houve muito cuidado para se afirmar que o programa estava mal e, em nenhum momento, os administradores focaram no problema central: que precisavam ser melhoradas as produções científicas ou que estas eram vistas como de caráter local e “endógeno”. Ninguém tomou a iniciativa de pegar a avaliação da CAPES e, item por item, apresentar o seu conteúdo e apreciá-lo.

As ações de Suzana, Cristiano, Neto e dos gestores do PEE são jogos de objetivação na construção de decisões políticas. Os dois primeiros estavam propondo descredenciamento de colegas, atitude que eles defenderam com argumentos que dialogam com a política científica institucional pretendida por eles: produzir para permanecer. O terceiro argumentou de maneira a se contrapor às propostas de Cristiano e Suzana, utilizando o argumento (errado, do ponto de vista da CAPES, mas correto aos olhos da política local) de que o corpo docente teria sido avaliado como “Muito Bom”. O corpo docente havia sido avaliado como “Bom” pela CAPES, diferente do que Neto dissera, tanto naquele momento como em outras reuniões de colegas e professores. É interessante observar que a mesma CAPES, que se pode utilizar para reforçar argumentos de autoridade, ou seja, serviu ao argumento de Neto, foi, por ele mesmo, duramente criticada e considerada injusta quanto aos julgamentos do Programa como

“endógeno” e às produções locais excessivas ou de baixa estratificação. Sobre isto, afirma Pierre Bourdieu na obra *Homo Academicus* (2013):

“Dar a um indivíduo ou a um grupo o nome que ele se dá (O Imperador, a nobreza) é *reconhecê-lo*, aceitá-lo como dominante, admitir seu ponto de vista, aceitar em tomar dele o ponto de vista de perfeita coincidência que ele toma para si mesmo; mas pode-se também dar-lhe outro nome, o nome que lhe dão os outros e principalmente seus inimigos, o que ele recua como insulto, calúnia, difamação” (p. 51) Grifo do autor

A mesma agência pode ser considerada inimiga ou aliada, dependendo de a qual discurso ou denominação seja objetivamente mais prático aderir. Os gestores e professores teriam que incorporar o conceito “3” como ponto de partida para tentar “um programa melhor”. Mas, em vez disto, resolveram utilizar o parecer que atesta a crise no programa como ponto de partida de uma discussão, sem mexer, porém nos poderes estabelecidos. Utilizaram-se do espaço, cargo, título e posição política para “esclarecer” ao público que o problema existia, mas não do jeito que estava no documento oficial. Assim agindo, não mexeriam com a posição de prestígio intelectual e objetivos práticos dos docentes em suas ações cotidianas; ninguém havia errado por mal, por assim dizer; foram “incompreensões” e “questões burocráticas” que atrapalharam aquela avaliação CAPES. Mas, se superadas as “questões burocráticas”, a produção bibliográfica haveria melhorado naquele programa?

É possível que parte dos docentes presentes à reunião, naquela manhã de março de 2014, não estivesse realmente compreendendo o que a gestora estava dizendo. O *habitus* da categoria faz incorporar o sentimento de pertencer ao mais alto grau da escala intelectual (legitimamente atestado por títulos e concursos), e pode dificultar (talvez mesmo impossibilitar) a compreensão de que, como “elite intelectual”, não esteja agindo de acordo com as normas definidas pelo *campo*. O pertencimento àquele *campo* traz consigo obrigações e atitudes que demandam trabalho e prontidão na resposta às demandas burocráticas. Os estudos cotidianos e ações ligadas à docência propriamente (orientação de TCCs, aulas na graduação e na pós-graduação, esforço para ler em outros idiomas, tentativa de acompanhar novas teorias) podem desviar a sua atenção de outras atividades, não sendo possível muitas vezes dar conta de demandas

ligadas à burocratização da profissão e do *campo* em geral, mas também aquelas ligadas à produção bibliográfica para submissão aos pares.

Falar na frente de alunos (havia representação estudantil presente) sobre a deficiência na produção em periódicos bem classificados poderia parecer, naquele ambiente de alta “patente” escolar, um momento de desprestígio diante de “inferiores”. Serem cobrados por que não conseguem produzir trabalhos à prova da avaliação dos pares nacionais diante de quem eles próprios cobram a escrita poderia ser uma ação complicada para ser empreendida por gestores eleitos pelos pares. Além disso, reconhecer as fragilidades do programa expostas por Suzana, Cristiano e Vitor seria fornecer a vitória a adversários políticos.

Suzana e Cristiano, da sua posição de cientistas “produtivos”, referem-se à mesma CAPES como excessivamente complacente e as suas exigências razoáveis em alguns aspectos. “Endógeno”, “Muito Bom”, “Regular” e “Fracó” servem, para além das linhas da CAPES, como armas em um jogo acadêmico tanto sobre produção e formação, como sobre lutas políticas institucionais. Não podemos esquecer que em setembro e outubro de 2013 ocorrera a luta pelas bolsas de estudos e a “carta” assinada por docentes denunciando a política hegemônica na instituição.

A reunião prosseguiu à tarde, mas, afinal, nada foi decidido em relação ao credenciamento de professores que não têm perfil para atuar na pós-graduação. Tudo permaneceu como nos anos anteriores, embora uma das linhas de pesquisa tenha tido a iniciativa de propor um conjunto de critérios que orientariam o credenciamento/descredenciamento de professores do PEE, mas estes não foram aceitos pela maioria do coletivo nas reuniões seguintes, quando o assunto voltou a ser discutido.

Quando, dois meses depois, foi aberto o edital de seleção, novamente foram ofertadas mais de 100 vagas para a entrada de mestrandos e doutorandos, e salvo aposentadorias, não houve credenciamento de professores. Ao final da seleção, que ocorreu entre junho e agosto de 2014, foram selecionados 47 alunos de doutorado e 70 de mestrado.

3.2.1 Seminário de Introdução 2014: cobrança para uns, prestígio para outros

No Seminário de Introdução ao Programa de 2014, novamente Maria é incumbida das palavras de abertura e o fez nos mesmos termos que fizera no encontro “por um programa melhor”. Insistiu novamente com os alunos que a sua maior responsabilidade era a de “produzir”, denunciando o seu próprio desconhecimento das regras da avaliação CAPES. A sua fala mostra a cobrança deslocada para os discentes, em vez de compartilhada com eles:

“O tempo de vocês faz parte da nossa nota, então é importante que façam seus trabalhos e terminem suas pesquisas. A palavra que vocês têm que ter aqui é ‘foco’, não arranjam outras ocupações, pois achar que quatro anos é muito tempo é um erro. Queremos uma nota 5 ao final do triênio; tem questões de falhas burocráticas, mas tem também os alunos. *Não se admite passar por um Mestrado e não escrever um artigo*. Não queremos ser os maiores, mas sim os melhores” (destaques nossos)

A fala da gestora deixa pistas do sentido que ela dá ao termo “responsabilidade”, bem como explicita a sua ignorância ou sua tentativa de negar os reais motivos por que o Programa é assim avaliado pela CAPES. Mas, mesmo que seja ignorância sobre as regras da CAPES, é interessante ver como Pierre Bourdieu (2011) aborda a questão do ato desinteressado e a categoria *Illusio*³⁹. A “ignorância” da gestora pode também ser interpretada como um ato intencional, pois, como ela é membro do corpo docente e exerce um cargo político, aceitar que a produção bibliográfica está deficiente desde 1998 e, além disso, responsabilizar os docentes seria um duplo ataque à sua posição de gestora e professora. A propósito, como explica Bourdieu sobre os jogos sociais:

“O que é vivido como evidência na *Illusio* parece ilusório para quem não participa dessa evidência, já que não participa do jogo. Os saberes procuram deslindar essa espécie de influência que os jogos sociais mantêm sobre os agentes socializados. O que não é fácil: não nos desvencilhamos por uma simples decisão de consciência. Os agentes bem ajustados ao jogo são possuídos por ele e tanto mais, sem dúvida, quanto melhor o compreendem” (2011, p. 142).

³⁹ BOURDIEU, 2011, p. 139.

Em todo caso, o seu discurso foi mais retórico, uma vez que poucos indivíduos no auditório tinham o conhecimento indispensável para compreendê-lo. Ou seja, tanto um bom número de professores como praticamente todos os recém-ingressos desconheciam os elementos necessários para a decodificação do discurso da professora, entre eles, os detalhes sobre a última avaliação trienal do Programa. Ao mesmo tempo, perguntamo-nos, que posição poderia ter o administrador de uma instituição cujo PEE se encontrasse em situação semelhante? Ainda: que posição se pode ter em circunstância semelhante quando não se compreende suficientemente as regras do jogo?

Entre outros professores coordenadores de linhas de pesquisa, o *Seminário* de 2014 contou com a breve presença do docente Raimundo, que, no ano anterior, havia sido apresentado como o “maior produtor bibliográfico do programa”. Desta vez, porém, talvez por que a discussão sobre a avaliação da CAPES começava a produzir seus efeitos, não foi apresentado com os mesmologios do ano anterior. Apenas apresentou sua Linha de Pesquisa e saiu rapidamente, afirmando estar ocupado.

Mas o ritual de auto-enaltecimento teve o seu lugar através da apresentação de outros professores. O professor Bezerra foi apresentado como “um patrimônio do programa”, talvez por isto se justifique o fato de que tem muitos orientandos e poucas produções de impacto nacional ou internacional. Disse o referido professor, em seu pronunciamento de apresentação: “Na nossa linha de pesquisa a publicação é forte e a carga de produção tem sido grande. Nossa meta é lançar dois livros por ano. ***Há de se ter publicação forte para sair do Mestrado para o Doutorado***” (destaque nosso).

Fato semelhante ocorreu em relação a Coelho, também denominado “patrimônio” da instituição e que possui vasta lista de orientandos, alguns dos quais já se tornaram docentes do próprio Programa, mas cuja produção de artigos em periódicos é praticamente inexistente. Apresentá-los como “patrimônios” é enaltecê-los individualmente, mas também ao Programa. A pergunta que nos fazemos é: o que significa apresentar professores com tais características como “patrimônios”?

Coelho, por exemplo, participou de 101 bancas de mestrado entre 1995 e 2014, sendo 26 entre as coletas 2007-2012. Participou de 62 bancas de doutorado entre 1998 e 2014, sendo 26 entre as coletas 2007-2012. Ao todo, o docente participou de 163

bancas, sendo 52 nas duas últimas coletas trienais. Sem dúvida, ele havia participado da banca examinadora da tese de doutorado de alguns dos docentes ali presentes.

Outros discursos seguiram: alguns de exaltação ao PEE e seus membros, outros com críticas ao sistema de pós-graduação, como o de um representante de outra linha de pesquisa, que afirmou que “o setor de pós-graduação é comandado por uma *agência extremamente perversa, chamada CAPES*. Ela nos força a escrever de maneira compulsória para preencher suas metas” (destaque nosso).

Para o discente recém-ingresso, ouvir de um representante de linha de pesquisa que a CAPES é “perversa” deve soar como uma advertência particular às dificuldades que a entrada na pós-graduação anuncia. Não dificuldades relacionadas ao desafio do estudo ou da pesquisa, mas ao sofrimento psicológico infligido por uma instituição “desumana”. Enquanto proferia seu discurso, o professor era confirmado por colegas, com acenos de cabeça.

Outro docente, representante de linha de pesquisa, falou dos projetos em andamento, mas também não deixou de fazer duas comunicações: uma delas era a complementação da fala do professor anterior, que nomeou a CAPES de perversa, dizendo que a academia estava “ficando pobre por conta de um fenômeno chamado de ‘produtivismo acadêmico’. Pesquisar não deveria ser obrigação para preencher relatórios”. Após esta fala, divulgou uma revista eletrônica editada por ele, e que sobrevive da produção dos docentes e discentes de sua linha de pesquisa. A contradição do discurso era evidente, mas o ritual de acordo entre os docentes e provável ignorância dos discentes fizeram com que isto não fosse contestado ou comentado posteriormente nas conversas observadas.

Depois das apresentações das linhas de pesquisa, o docente que mais pontua em artigos de periódicos, Virgílio, afirmou:

“estamos aqui para fazer ciência, não para salvar o mundo. Quando estamos em um lugar, temos que saber suas regras. Eu não posso jogar damas com as regras de xadrez. *A pós-graduação tem suas regras de existência, e quem entra nela, vai ter que cumpri-las*” (destaque nosso).

Volto ao texto de Beserra (2014) sobre a *performance* da produção bibliográfica na periferia para lembrar que, apesar de todas as queixas que o sistema e as avaliações produzem, são os programas que procuram se vincular a este sistema e os

docentes se esforçam, no caso, sobretudo politicamente, para nele entrarem (p. 11). Criticá-lo é importante e razoável, mas os discursos ali apresentados mais alimentam a ignorância e desconfiança do que o argumento, mais próprio da comunidade científica. Apresentam-se mais como vítimas do que como cientistas que podem discordar.

O discurso de Virgílio questionou os anteriores, que reclamaram de prazos e exigências. Assim como Virgílio, Beserra (op. Cit, p. 14) também não alimenta o discurso de vitimização do docente de pós-graduação, afinal, deveriam estar todos conscientes do preço cobrado pelo prestígio conferido socialmente à posição. Mais que isto: os processos que ali se questionava não haviam sido impostos autoritariamente, da noite para o dia pela CAPES. Ao contrário, conforme afirma Durham (2005), a agência foi aos poucos construindo no país a pós-graduação com suas regras, a partir do diálogo dos pares. Mas, como rotular de “perversa” uma instituição que pacientemente testemunha o não cumprimento pelo Programa das principais recomendações que a ele tem feito desde 1998 sobre a questão da divulgação da produção científica?

O campo científico é construtor dele mesmo, e suas regras não são definidas por indivíduos alheios a ele. A CAPES foi sendo moldada ao longo do tempo por burocratas e políticos, mas, sobretudo, pela comunidade científica brasileira, que é partícipe deste sistema de avaliação, que o critica em meios acadêmicos através de publicações, pede revogação de conceitos etc.

A CAPES transformou-se, então, em ponto de discórdia de grupos que defendem que há perversidade, fomentação de “produtivismo acadêmico” e excesso de exigências burocráticas. Mas há algumas posições que tomam as exigências da agência como ponto de partida, considerando-as o mínimo que se deveria fazer para estar na seara científica.

Os números apresentados, a partir daqui, mostram situações conflitantes, muitas delas já argumentadas anteriormente. Uma delas é o contraste entre a quantidade de docentes e a produção qualificada, presente nas avaliações da CAPES sobre o programa. Outra é que a despeito do discurso contrário ao “produtivismo” fomentado pela CAPES, o PEE criou o seu próprio “produtivismo”, conforme veremos a seguir.

3.2.2 Produção bibliográfica do PEE em periódicos

Diante dos discursos díspares, e com o impacto que a ameaça do conceito 3, da CAPES, causou, iniciamos uma busca da produção bibliográfica dos docentes do PEE. Coletamos dados nos sítios da CAPES (relatórios e avaliações trienais) e CNPq (CV Lattes). Considerando as dificuldades próprias do trabalho científico na área, logo nos demos conta de que a análise de um triênio apenas é muito limitada para conhecer as dinâmicas dos docentes, uma vez que entre o início da pesquisa e a publicação em livros ou periódicos se necessita de ao menos dois triênios. Portanto, estudamos a produção intelectual do corpo docente nos triênios 2007-2009 e 2010-2012. A formação de médias anuais para publicação em periódicos foi feita para objetivamente mensurar como se está cumprindo as exigências da CAPES.

Decidimos incluir, entre os dados coletados, o do local de doutoramento dos docentes, para refletirmos sobre uma possível relação entre esse fator e a produtividade. A escolha de incluir as bases de dados Google Acadêmico, Scielo e Scopus foi para notar o alcance e penetração da produção dos docentes no campo, já que essas bases de dados indicam impacto na área e citações de pares.

As orientações de teses de doutorado também nos pareceu fundamental: alguns docentes, até pela inexperiência após seu doutorado ou por deficiências de formação, podem não conseguir seguir as normas estabelecidas pelo setor por conta da pressa em iniciar uma orientação de doutorado. Enquanto para a formação de uma média em periódicos utilizamos duas coletas trienais como base, para orientação de doutorados, utilizamos tanto as orientações feitas do início da carreira do docente até o ano de 2014, quanto as executadas no recorte 2007-2012. Esse recorte, para nós, foi importante para compararmos com o ano de doutoramento do docente, para assim tentarmos perceber o volume de orientações por ano. Também contamos o número de bancas de que os docentes participaram no recorte feito para cotejar com a pontuação em periódicos.

Considerando que o PEE é um programa de muitos docentes (73 no triênio 2010-2012) e, como estão sempre entrando e saindo docentes, resolvemos analisar apenas aqueles que estiveram presentes nos dois triênios: 2007-2009 e 2010-2012.

Portanto, a Tabela 7, mostra aspectos da produção acadêmica de 43 professores, número da interseção dos dois triênios, conforme explicado acima.

Tabela 7- Pontuação em Periódicos, citações em algumas bases de dados e orientações de Doutorado concluídas (nomes fictícios).

A	B	C	D	E	F	G	H	I
1-Doroti	0	0	PEE	0	0	06/07	3	4
2-Ivana	120	20	PEE	1	0	15/74	21	31
3-Ana	40	6.66	PEE	1	0	15/45	8	27
4-Suzana	405	67.5	Exterior	3	23	36/320	2	3
5-Celia	185	30.83	PEE	1	2	32/80	14	4
6-Camargo	240	40	Exterior	1	1	6/13	0	5
7-Cristiano	120	20	Exterior	3	0	10/38	6	5
8-Paula	155	25.83	Exterior	0	0	20/54	14	8
9-Carneiro	75	12.5	PEE	0	0	26/38	11	7
10-Emilia	0	0	PEE	0	0	15/27	8	7
11-Vitor	85	14.16	São Paulo	0	0	10/11	4	5
12-Evandro	315	52.5	Rio de Janeiro	1	0	22/47	18	1
13-Machado	320	53.3	Exterior	2	15	22/147	8	3
14-Correia	200	33.3	PEE	2	7	18/63	6	5
15-Raimundo	110	18.3	U.L*	0	0	11/41	15	16
16-Timóteo	0	0	Exterior	0	0	06/10	7	3
17-Artur	235	39.16	São Paulo	1	0	7/26	5	15
18-Rafael	180	30	Exterior	0	0	36/307	15	12
19-Antonieta	100	16.67	PEE	0	0	5/0	3	8
20-Edson	25	4.16	Minas Gerais	1	32	15/16	2	2
21-Érica	80	13.33	PEE	0	0	39/213	8	13
22-Neto	10	1.6	U.L *	1	0	10/09	7	7
23-Coelho	0	0	Exterior	0	0	9/18	13	26
24-Marcio	170	28.33	PEE	0	0	5/25	3	4
25-Carmo	90	15	PEE	0	0	11/49	2 (Co)	5
26-Fabíola	120	20	PEE	0	0	2/13	6	4
27-Maria	245	40.83	PEE	0	0	06/04	5	7
28-Marina	95	15.83	Exterior	0	0	31/91	12	6
29-Silvana	325	54.16	Exterior	4	0	10/05	21	10
30-Rosimeire	0	0	São Paulo	0	0	10/11	10	9
31-Pâmela	0	0	PEE	0	0	15/06	1	6
32-Bezerra	100	16.6	PEE	1	0	10/119	6	1
33-Ramos	10	1.67	Nordeste	0	0	9/115	2	12
34-Claire	25	25.83	Exterior	1	2	10/60	9	
35-Isabela	25	4.16	São Paulo	1	0	05/11	3	4
36-Artemis	55	9.16	São Paulo	3	5	19/212	8	8
37-Socorro	100	16.6	São Paulo	2	0	0	4	7
38-Jeisi	0	0	Exterior	0	0	08/09	8	12

39-Michel	100	16.6	PEE	1	0	10/113	5	4
40-Marcia	140	23.33	PEE	0	0	5/14	1	4
41-Rosana	0	0	PEE	0	0	02/03	0	10
42-Virgílio	795	132.5	Exterior	15	7	91/560	11	14
43-Flávia	170	28.33	Exterior	0	1	38/174	10	11

Fonte: Autor, 2015.

Legenda: A: Docente; B: Pontuação periódicos 2007-2012; C: Média anual periódicos 2007-2012; D: Instituição Doutorado; E: Número de artigos no Scielo; F: Citações Scopus; G: Artigos/Citações - Google Acadêmico; H: Orientações Doutorado; I: Bancas Doutorado 2007-2012. * Universidade Local.

Uma das primeiras observações a se fazer sobre a tabela acima é que não há qualquer regularidade do corpo docente na publicação em periódicos e nem na escolha do destino do artigo em função do estrato de classificação da revista. De modo que é clara a ausência de relação entre qualidade das publicações e orientação de dissertações de mestrado, teses de doutorado ou participação em bancas. Enquanto há docentes, como Suzana (4)⁴⁰, com produção mais sólida em periódicos e apenas duas orientações de doutorado em quase 15 anos, há outros, como Ivana (2), que, com uma produção ínfima, orientou 21 doutores em 17 anos de docência no programa. A primeira forma um doutor a cada 7,5 anos, enquanto a segunda 1,23 doutores por ano. Enquanto, nos triênios estudados, a produção anual de Suzana (4) em periódicos é em média 67,5 pontos, a de Ivana (2) é de 20 pontos. A produção em periódicos da primeira é 335% maior do que a da segunda, enquanto a formação de doutores da segunda é 1050% maior que a da primeira.

No universo dos 43 docentes presentes no programa nos já referidos triênios, verificamos que 13 deles, ou seja, 30% publicaram abaixo de uma média equivalente a um artigo classificado como B5, 5 dos quais sequer publicaram em periódicos. Tais professores, ao mesmo tempo, orientaram 46 doutores no recorte estabelecido. Ou seja, 21 doutores foram formados por docentes que ao longo do período não publicaram em periódicos. Cada docente destes orientou em média 3,75 doutores no período, mas, alguns, como Ana (3) e Jeisi (38), orientaram, respectivamente, 10 e 8 doutores em seis anos.

⁴⁰ Iremos inserir a numeração do docente para facilitar a visualização do leitor no momento de conferir os dados.

Se lembrarmos que, a partir de 2005, o quesito Produção Intelectual passou a ser mais valorizado, significando maior importância para publicações qualificadas distribuídas pelo corpo docente, e como a coleta foi feita a partir de 2007, ou seja, após tal modificação, percebemos que a maioria dos professores do Programa não conseguiu se adequar ao proposto pela CAPES.

O número médio de pontos em periódicos obtido pelos docentes, como mostra a tabela 7, é 22,28. Entretanto, devemos levar em consideração que, mesmo com uma média geral muito baixa (menos do que o equivalente à publicação em periódico classificado como B4), 27 docentes ficaram abaixo dela, ou seja, 62,8% dos docentes do Programa não conseguiram alcançar a média geral, que já é muito baixa. Observa-se, portanto, que a média, embora baixa, é sustentada pelos poucos docentes mais produtivos, segundo os critérios CAPES.

Observando novamente a tabela 7, vemos que apenas 5 professores atingiram médias anuais acima de 50 (próximo à publicação de um artigo em periódico classificado como B2, que equivale a 55 pontos), ou seja, apenas 11% da amostra. Nos dois triênios em análise, esses docentes orientaram, em conjunto, 30 doutores, mas entre eles há, também, diferenças significativas, pois ao passo que Suzana (4) e Evandro (12) orientaram 2 e 4 doutores, respectivamente, Virgílio (42) e Silvana (29) orientaram 8 e 9, na mesma ordem.

Algo que impacta ao visualizar a tabela 7 é a quantidade de professores que não constam na base de dados do Scielo e simultaneamente não possuem citações no Scopus: 22 professores se encontram nessa situação, 51,16% da amostra. Voltamos novamente para as orientações de doutorado expostas na referida tabela para fazermos novamente um demonstrativo da cultura institucional do PEE. Esses 22 docentes, mesmo com pouquíssimo impacto na área de Educação ou, até mesmo na sua área de formação⁴¹, orientaram 84 doutores entre 2007-2012. Nossa insistência no tema produção/orientação tem o sentido de nos indagarmos sobre o funcionamento de

⁴¹Em um programa de pós-graduação em Educação há historiadores, sociólogos, músicos e outras formações. Assim, esses docentes não tem impacto em nenhuma das áreas, nem da sua graduação, caso não seja Educação, e nem na área que ele se propôs a trabalhar e pesquisar.

programas dessa natureza nas periferias do Brasil, embora o fator de se localizar em um local da periferia econômica do país, por si só, não justifique a situação em estudo.

Uma questão se impõe: quão conscientes estão os docentes que produzem pouco em periódicos e mantêm vasta formação de doutores, de que estão na contramão do que é estabelecido pela CAPES para a sua área de estudos? Como compreendem a divulgação da produção científica em periódicos? Será que encaram a produção científica e a conseqüente publicação em periódicos, apenas como um “capricho” da CAPES?

O fato é que, quando alguns desses docentes conseguem publicar, mesmo que muito esporadicamente, em veículos melhor qualificados, eles divulgam amplamente nas listas de discussão de alunos e professores e ficam se congratulando uns aos outros, transformando o que deveria ser comum, trivial, em algo excepcional. Outros dizem aos seus orientandos, talvez supondo que estes nada entendem do “jogo” da pós-graduação no Brasil, que só publicam em revistas do “estrato A”, o que, em geral, para os casos comentados, não era verdade, o que mostra que publicar em periódicos importantes não é desprezado, como certos discursos públicos e fofocas sugerem.

Além disso, quando se é formado por um orientador que não ensina ao orientando sobre as regras do seu campo de estudos, esse futuro mestre ou doutor dificilmente incorporará em sua prática acadêmica o valor do julgamento dos pares para o seu estabelecimento no *campo*. Como muitos orientadores são formados no próprio PEE e têm-se reproduzido, inclusive com uma vasta rede de orientandos, nos seus limites, não podemos deixar de inferir que há uma produção em série de doutores que não têm qualquer importância para o campo em que se formam.

Dos 43 docentes da amostra, 18 foram formados pelo PEE, fazendo um total de 42%. Entretanto, indagamo-nos se a formação “em casa” é determinante para a continuidade desse tipo de prática. Docentes, como Coelho, formado no exterior, e Raimundo, formado fora do PEE, são semelhantes no sentido de não terem artigos no Scielo ou citações no Scopus, orientarem muitos alunos e terem pouco impacto sobre o campo nacional ou internacional, o que pode sugerir que a participação do jogo local independe do local em que obteve o doutoramento. Mas não é bem assim; há, de alguma maneira, alguma interferência do local de formação sobre a produção, pois entre os

cinco mais produtivos, 4 foram formados no exterior e um foi formado em um centro de referência internacional na área de Matemática. Então, se não há um padrão entre os menos produtivos, entre os mais fortes nas pontuações em periódicos, há um indicativo. Alguns docentes fizeram a transição de doutores para orientadores de doutorado muito rapidamente, como Ivana (2), que dois anos após seu doutoramento já estava orientando tese de doutorado. Célia (5), mais apressada, passou a orientar já no ano seguinte. Outros demoraram mais, como Ana (3), com 5 anos, Raimundo (15), com 6 anos e Artur (17), com 4. O problema é que esses que “demoraram” mais tempo que Célia e Ivana, quando começaram a orientar, criaram vasta rede de orientações.

Se considerarmos que alguns desses docentes não eram ainda professores universitários quando terminaram seus doutorados (Artur (17) e Érica (21) foram contratados pela universidade um ano após seu doutoramento), teremos então que antes mesmo de completado o estágio probatório, já se tornaram docentes do PEE.

Ao iniciar formação em massa de mestres em Educação no início dos anos 2000, o PEE criou uma espécie de “bolha” de mestres, pois estes, ato contínuo, iriam querer continuar seus estudos no doutorado, criando assim vasta oferta de vagas para doutorandos, apesar de ao mesmo tempo a CAPES fazer críticas às produções de baixa qualificação ou concentradas em poucos docentes.

Continuando a apreciação dos dados apresentados, vemos que 49% dos docentes têm artigos ou foram citados nas bases de dados Scielo ou Scopus. Por que não conseguem manter o ritmo desse tipo de produção? Uma das respostas é que uma considerável quantidade desses artigos citados nas referidas bases de dados foram assinados por vários autores, algo comum no meio acadêmico. Docentes que, em cerca de 10 anos, tiveram apenas uma publicação em periódico e este ser classificado em estrato superior (B2, B1, A2, A1) foram geralmente auxiliados por colegas, ex-alunos, ou mesmo pesquisadores com quem contribuíram com dados, etc.

Outra tendência observada é a de docentes que no início da carreira produziram trabalhos importantes mas, aos poucos, em função dos critérios da concorrência local, foram sucumbindo à cultura do Programa e trocando produção científica de qualidade por número de orientandos.

Quando apresentamos anteriormente uma avaliação trienal de outro programa de pós-graduação do nordeste do Brasil, queríamos mostrar que são possíveis

outras culturas na periferia. Nesse programa, de um estado vizinho, a média ponderada em periódicos foi de 67,8 pontos, ou seja, superior à média de Suzana (4), segunda maior média do PEE.⁴² Uma das primeiras diferenças, facilmente observáveis, entre os programas é o tamanho do corpo docente, enquanto o PEE tem 77 docentes, o outro programa tem 45. Não sabemos como nele se estabelecem as parcerias e as trocas de favores ou se as orientações são apressadas, etc, mas provavelmente tem critérios mais rigorosos de credenciamento do corpo docente. A média de publicação em periódicos no triênio considerado mostra que há um maior cuidado com a produção intelectual.

Outro aspecto complexo na cultura do PEE é a excessiva repetição de docentes, em detrimento de outros, na formação de bancas de doutorado. Os mesmos docentes que jamais publicam em periódicos estão sempre presentes em bancas examinadoras, alguns dos mais “lembrados” nos dois triênios considerados foram: Ivana (2) com 31 bancas, Ana (3) com 27 bancas, Coelho (23) com 26 bancas e Raimundo (15) com 16 bancas. Já foi mencionado anteriormente a fragilidade da produção de tais docentes, mas em seis anos eles tanto orientaram quanto leram e aprovaram teses em demasia. Isto não entraria na contabilidade do “produtivismo acadêmico”?

Se os críticos do excesso de cobrança e de exigências da CAPES se lançam voluntariamente em orientações e participações de bancas em massa, o fazem em função das demandas das redes locais de que fazem parte e não por exigência da CAPES, uma vez que esta privilegia, a divulgação da produção científica em estratos qualificados.

Outra questão precisa ser levantada sobre o “produtivismo caseiro” do PEE: ele não alcança todos os docentes. Suzana (4), Michel (39), Evandro (12) e Machado (13), que têm produções com impacto na área (todos com textos no Scielo e mais de 100 citações na base do Google Acadêmico), quase nunca são “lembrados” na hora de formar uma banca. São conhecidos por serem rigorosos nas orientações e na

⁴² A média geral atribuída pela CAPES para o triênio 2010-2012 ao PEE foi de 30,60, acima da média da amostra dos 43 docentes das coletas 2007-2012, mas ainda menos da metade da média do programa do estado vizinho, acima referido. Lembremos que a média acima é, ainda, inferior à de um artigo B3 por ano.

participação em bancas. Uma discente, Clara, 25 anos, mestranda, disse sobre Michel e Suzana:

“Eles destroem os alunos nas bancas. Já **ouvi falar** que eles escolhambam até os orientandos deles. Não sei pra que isso... Eu tenho é pena de quem vai apresentar trabalho pra eles. Eu é que não vou... Eles são muito mal educados, grosseiros!” (grifo nosso)

As palavras de Clara, formada na própria faculdade que abriga o PEE, são importantes para este trabalho. Inicialmente o sentido de “destruir” alguém nas bancas. Fala-se como se fossem completamente alienígenas às comunidades de argumentação de que se alimenta a produção científica. Somente alguém alheio ao campo pode interpretar a crítica como “destruição”. Outra questão é como são construídas, nos corredores, as reputações dos docentes, sem que o discente investigue se são ou não verdadeiras as informações passadas, em geral, pelos próprios orientadores. Docentes com boa reputação no mundo acadêmico, são localmente desprestigiados e perseguidos por histórias que se inventam: ora são grosseiros, às vezes mal educados, provavelmente para encobrir que, de fato, sustentam o quesito da produção do PEE. Talvez por isto precisem ser exigentes, rigorosos.

Mas o “produtivismo caseiro” tem também outros conteúdos e, tão importante quanto as orientações em excesso, são as coletâneas de livros em excesso. Em 2001, o PEE lançou uma coleção que se tornou o principal veículo da produção dos docentes do programa e, em geral, da faculdade que o abriga. Docentes se dedicarem a publicar nesse veículo, bem como a fazerem seus discentes seguirem o mesmo caminho. Com mais de 180 títulos em quase 15 anos de existência, a coleção canaliza grandes esforços da produção intelectual do PEE. Alguns dos títulos contam com mais de 40 autores e mais se assemelham a anais de congressos do que à ideia de coletâneas de capítulos de autores diferentes, tamanha a quantidade de textos sem relação ou uma temática geradora.

A seguir faremos uma exposição sobre a produção de livros/coletâneas de capítulos (doravante chamadas de coletâneas), para continuarmos observando de que forma a produção bibliográfica do PEE se constituiu no que a CAPES chamou de “endogenia”, e como essa produção alimenta a cultura de um “produtivismo interno” que não tem impacto nem mesmo no próprio programa.

3.2.3 A questão das coletâneas

Ao contrário do que acontece com os periódicos, a CAPES não disponibiliza a classificação das coletâneas dos programas de pós-graduação em seu sítio eletrônico. A lista que analisamos aqui foi obtida diretamente da coordenação do PEE. Em relação à coleta de livros, utilizaremos apenas o último triênio 2010-2012, pois consideramos suficiente para o que aqui argumentamos. No período, o PEE apresentou 123 obras em formato de coletâneas de capítulos para a avaliação da agência. Sendo os livros classificados como N/C, L1, L2, L3, L4, do menos para o mais valioso em pontos, iniciamos com a informação de que no triênio referido, nenhum livro/coletânea foi considerado L4.

Embora os Documentos de Área da Educação, 2007 e 2013, reconheçam e avaliem as coletâneas, por considerarem que faz parte das características da área esse tipo de produção, não há equivalência entre as duas formas de publicação, coletâneas e periódicos. Assim, um docente que produz em coletâneas, com a presença de outros colegas de programa, diluirá sua pontuação e, além disso, ela será comparada com as produções de coletâneas de outros programas para identificar se houve baixa produção ou má distribuição de publicações⁴³. Além disso, há um fator importante: como periódicos e coletâneas não possuem pontuações equivalentes, um docente que atingir 55 pontos em capítulos de coletâneas não pode ser considerado como alguém que produziu equivalente a um B2, pois as duas formas de publicação são avaliadas em separado e diferentemente. Além do fato de que a CAPES estabelece limites para esse tipo de produção, enquanto não há limite para a produção em periódicos.

De acordo com a CAPES, uma coletânea, por mais capítulos que tenha, só pontua para o programa até três capítulos por obra. Entre as coletâneas publicadas pelo PEE no período, encontramos uma avaliada como L2, com 30 capítulos, 27 dos quais assinados por professores do próprio programa. Mesmo sendo avaliada em um estrato mediano, os seus 130 pontos foram divididos para vários docentes. Ou seja, nesse tipo

⁴³ Novamente utilizaremos a comparação com a avaliação do programa de um Estado vizinho, mostrada neste trabalho anteriormente. a média do programa vizinho para livros foi de 35,00, enquanto a do PEE foi de 17,15, mesmo com o volume e os esforços para tantas publicações, a média foi muito baixa.

de obra temos muitos pontuando muito pouco e oferecendo provas à denúncia da CAPES, de “endogenia”. Igual situação aconteceu com uma das poucas coletâneas classificadas com L3, que teoricamente somaria 180 pontos, mas como sete docentes dela participaram, cada um ficou com apenas 25,7 pontos.

Segundo o Documento de Área da CAPES, 2007 e 2013, que avalia livros e coletâneas, a classificação se baseia nos seguintes critérios expostos no Quadro1:

Quadro 1- Estratificação das coletâneas de capítulos de livros e seus critérios

L4	Coletânea com textos bem articulados cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focando questões teóricas e metodológicas empíricas ou de aplicação; estudos em ensaios teóricos e debates conceituais, estudos e propostas de metodologia de pesquisa; ou estudo, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para a Educação básica ou superior. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. Necessariamente produtos de convênios, de redes nacionais ou internacionais ou de pesquisa financiada. São atributos que valorizam a obra: participação discente; presença de autores e organizadores estrangeiros; ampla distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.
L3	Coletânea com textos bem articulados cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focando questões teóricas e metodológicas empíricas ou de aplicação; estudos em ensaios teóricos e debates conceituais, estudos e propostas de metodologia de pesquisa; ou estudo, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para a Educação básica ou superior. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. Resulta de pesquisas institucionais de um ou mais programas ou da consolidação da trajetória de pesquisa dos autores. Coletânea com textos muito bem articulados cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema ou biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. São atributos que valorizam a obra: participação discente; presença de autores e organizadores estrangeiros; distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.
L2	Coletânea com textos com menor articulação cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focando questões teóricas e metodológicas empíricas ou de aplicação; estudos em ensaios teóricos e debates conceituais estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea do saber, ou estudo, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para a Educação básica ou superior. Coletânea com textos articulados cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema ou biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. São atributos que valorizam a obra: participação discente; presença de autores e organizadores estrangeiros; distribuição/circulação, qualidade da edição.

L1	Coletânea com textos pouco articulados, mas que demonstrem vinculação à pesquisa desenvolvida na instituição.
----	---

Fonte:http://contetudoweb.capes.gov.br/contetudoweb/VisualizadorServlet?nome=/2010/doc_area/2010_038_Doc_Area.pdf&aplicacao=avaliacaotrienalProjetoRelacaoCurso&idEtapa=undefined&ano=undefined&tipo=undefined

No triênio estudado, 55,64% das coletâneas foram classificadas como N/C ou L1, 17% foram classificadas como L2, e 12,17% foram classificadas como L3, havendo claramente prevalência de obras de pouca circulação e textos pouco articulados.

Essa forma fácil e rápida de publicação, sem o controle do julgamento dos pares, tornou-se a forma por excelência de publicação do PEE, inclusive envolvendo professores/pesquisadores cuja formação lhes ofereceria condições de publicação em revistas de alcance nacional ou internacional. Muitos destes, levados por razões como busca de espaço político dentro do PEE, acabaram por também aceitar as regras do jogo e aumentar a quantidade de orientandos e publicações, ou seja, desviaram esforços para a escrita “caseira”, em coletâneas de limitada circulação.

Fizemos um teste doméstico: buscamos alguns exemplares dos livros da coleção do PEE na Biblioteca do centro que abriga o PEE. Dos 38 membros do conselho editorial da coleção, 12 são docentes permanentes do PEE, incluindo Raimundo, o professor apresentado como o “maior” escritor do PEE, em 2013, pela coordenação do programa, nas boas vindas aos recém-ingressos. Virgílio, o maior expoente em pontuação em periódicos do programa e avaliador da CAPES, também faz parte do conselho editorial. Ele conhece bem o jogo que se faz na pós-graduação, sabe que há endogenia na produção bibliográfica, mas é também signatário da coleção que mais canaliza esforços da produção bibliográfica do programa.

Encontramos, no catálogo eletrônico da biblioteca, 22 livros da coleção, editados entre 2010-2012⁴⁴. Dentre eles, 15 jamais saíram da estante, ou seja, 68% jamais foram emprestados. Em pesquisa no CV Lattes dos docentes, observamos que no período 2007-2012, Raimundo produziu 39 capítulos de livros, fazendo uma média

⁴⁴ Algumas coletâneas publicadas pelo PEE não pertencem a essa coleção, obviamente, mas ela é emblemática para ilustrar a situação da produção intelectual do PEE.

anual de 6,5 capítulos por ano. Dos cinco docentes que mais produziram em periódicos, Silvana apresentou maior número de capítulos em coletâneas por ano, sendo 2,66 de média, menos da metade de Raimundo. Outra constatação foi que dos docentes que não publicaram em periódicos, quatro publicaram capítulos em livros, e um não chegou nem a isso. Há, então, deliberadamente, por parte de muitos docentes, uma escolha pelas produções internas, coordenadas por colegas de departamento ou de Programa. Há que se indagar, porém, se, considerando a formação aligeirada de muitos desses docentes, não seria esta a melhor possibilidade que têm de publicação? Como se arriscar à avaliação dos pares em periódicos disputados quando se tem tantos orientandos e se participa de tantas bancas? Que tempo pode sobrar para a pesquisa rigorosa, a escrita cuidadosa?

Já que não se publica de acordo com o que propõe a CAPES, por que se investe tempo, energia e dinheiro nessas publicações? De fato, um aspecto importante no que diz respeito à produção bibliográfica, é que alguns docentes precisam publicar por razões mais práticas, como a sua permanência no Programa, mas também para a progressão na carreira docente. Isso faz com que essas publicações em massa sejam a salvação para uns, meios de exercitar a escrita dos discentes, para outros, e até mesmo motivo de revolta, como no caso de alguns docentes do PEE. O professor Michel, por exemplo, em colóquio promovido pela sua linha de pesquisa, afirmou:

“são publicações para preencher Lattes, simulacros de ciência e publicação, aquilo que não é nem informacional, (...) que é feito para não ser lido, que não tem interpretação, é uma etapa para arrumar salário, inserção no mercado de trabalho”.

Há, portanto, docentes que se mostram contrários a esse tipo de publicação. Michel, por exemplo, publicou em duas coletâneas classificadas como L3, no triênio 2010-2012, mas nenhuma editada pelos colegas do Programa. Entre 2007-2012, formou cinco doutores e participou de quatro bancas de doutorado. Por que tão poucas bancas? Será que a sua crítica a certas políticas do Programa o teria mantido afastado das bancas de defesa de doutorado? Por que seus colegas não se lembrariam da sua excelência na hora de julgar com rigor o trabalho dos seus orientandos? Douglas (2007, p. 76), analisando as “lembranças e “esquecimentos” institucionais, afirma que “A memória pública é o sistema de armazenar a ordem social. Pensar sobre ela é o mais próximo que

podemos chegar de uma reflexão sobre o nosso próprio pensamento”. “Esquecer” de chamar colegas não seria uma ação institucional, talvez inconsciente, mas reflexo do pensamento coletivo. Essas “lembranças” e “esquecimentos” são muitas vezes feitas por demandas imediatas, conduzidas pela política institucional e são próprias, inclusive no meio acadêmico (Idem, p. 81)

Nas reuniões “por um programa melhor”, nos *Seminários de Introdução* ou na reunião do colegiado, feitos para discutir possíveis impactos para os docentes advindos do Documento de Área de 2013, jamais se mencionou o excesso de “coletâneas” como possível desvio de foco da produção do PEE. O tema funciona como uma espécie de tabu no programa. Muitos docentes publicam somente nesses livros. Os discentes também se aproveitam de tal via, pois, para entrar no doutorado, ou pleitear a progressão automática⁴⁵, como prevê o Manual do Aluno no Capítulo 27.1.1 exige-se do discente:

Ter apresentado comprovante de, pelo menos, um trabalho publicado (ou aprovado para publicação em periódico ou livro qualificado – qualis CAPES), em co-autoria com o professor orientador, podendo ser um artigo em periódico especializado, qualificado pela CAPES, ou um capítulo de livro com ISBN, também qualificado por alguns critérios da CAPES (o livro deve possuir ficha catalográfica, com ISBN, mínimo de 50 páginas, ter sido publicado por editora/coletânea com comitê científico na área de educação, ser produto intelectual que resulte de estudos/pesquisas de pesquisadores de Programa de Pós-Graduação.⁴⁶

Publicar artigo é, então, exigência do programa, mas quando o manual do aluno fala em artigo “qualificado por *alguns* critérios da CAPES” (grifo meu), significa que os produtos não passam por classificação de estrato precisa, mas apenas pelo reconhecimento de existência da obra. A própria coordenação do Programa fomenta a incompreensão do que é publicação classificada em estratos estabelecidos pela CAPES. Como cobrar produção discente sem se estabelecer os critérios de tal produção, como fez a diretora em reunião anteriormente mencionada? Como vimos, docentes e discentes podem publicar dezenas ou mesmo centenas de artigos que têm, como consequência para o programa, apenas a advertência da CAPES: “endógenos”. Se, por outro lado,

⁴⁵Progressão automática é quando um discente por méritos pré-estabelecidos progride para o doutorado sem passar pela seleção, como os outros discentes.

⁴⁶UFC.FACED.PPGEB, 2013.

como foi mencionado nas comunicações do PEE, é inaceitável que se conclua o mestrado sem a publicação de um capítulo ou artigo, o que dizer de docentes que ao longo de dois triênios nada publicaram em periódicos, nem mesmo locais?

Um exemplo importante é o do discente Acrísio, 43 anos, professor da Rede Estadual de Ensino e orientando da docente Paula. Constantemente conversávamos antes ou depois das aulas e, como ele foi selecionado um ano antes de mim, bem como havia sido meu professor no Ensino Básico, se sentia à vontade para me “orientar” no Programa.

Após um ano de aulas e o consequente término das disciplinas obrigatórias, tivemos uma conversa sobre progressão automática para o doutorado. Ele me perguntou se eu pleiteava isso. Expliquei a ele que isso era uma decisão de minha orientadora, que apesar de ter mencionado no início a possibilidade, ela não havia prometido ou estimulado enfaticamente tal percurso.

Perguntou se eu tinha escrito “alguma coisa”. Respondi que escrever artigos seria consequência da dissertação, e que eracom ela que eu estava preocupado naquele momento. Sua resposta foi: “Pois eu, assim que eu terminei meus créditos, taquei o pau a escrever. Trabalhei e escrevi nove artigos em um semestre”. Nada dessa declaração de Acrísio nos escapa à análise. A expressão “tacar o pau a escrever” é uma antítese, caso a escrita seja encarada como um ato de cuidado e esmero. Outra questão importante é o número, pois em seu CV Lattes, aparecem 11 publicações em 2013, sendo cinco capítulos de livros e seis publicações em anais de congresso.

O caso se encaixa na fala do professor Michel, pois, na ânsia de garantir melhor posição na corrida profissional local, trata-se a produção de textos como algo que se pode fazer rapidamente, mas podemos destacar que, no caso de Acrísio, tal prática chegou ao corpo discente. Se a sua intenção era a progressão direta para o doutorado, ele agiu de acordo com a legislação local do programa e conseguiu seu intuito. Acrísio não enganou ninguém, apenas cumpriu o que o próprio PEE considera suficiente em termos de publicação.

Uma comparação mais objetiva pode ser estabelecida com Virgílio, o professor que mais publicou em periódicos classificados em estratos superiores. Ele é o maior “pontuador” do Programa e, como bolsista de produtividade do CNPq, é partícipe do modelo que exige um número mínimo de publicações e pontuações. Esse docente, na

coleta inteira de seis anos que fizemos, apresentou 12 artigos em periódicos e 11 capítulos de livros, fazendo um total de 23 produtos. Dividindo pelo número de semestres ao longo de seis anos, vemos que Virgílio produziu dois trabalhos por semestre, menos da metade do que Acrísio publicou apenas em capítulos de livros no mesmo período.

Para Acrísio, passar pelo que é exigido para a progressão para o doutorado, preenchendo seu CV Lattes com produções exigidas para tal progressão e projetar-se dentro do programa, é extremamente legítimo, pois permite ao funcionário público (caso dele) almejar a progressão funcional e incrementar seu salário mais rapidamente. Para Acrísio, aquele foi um jogo que valia a pena ser jogado, tinha sentido prático e ele utilizou os meios possíveis para alcançar seu intuito.

Maria e Artur, em seus discursos públicos, também têm de fazer o jogo da cobrança “de cima para baixo”, mantendo a situação de poder intacta. O poder simbólico que um docente de pós-graduação tem é elevado e não tem sentido dele abrir mão. Por *habitus*ou por jogo *Illusio*, expor as próprias fragilidades (se é que elas são percebidas como tal) é jogar mal, trair sua posição, dar força aos “juízes e adversários”.

3.3 Condução, indução e imposição

A construção da pós-graduação no Brasil se deu de maneira centralizada e através de investimentos públicos. A partir de 1965, com a regulamentação do setor, ocorreu a adoção de um modelo externo, o norte-americano. Entretanto, a assimilação desse modelo não foi feita uniformemente, uma vez que, apesar do esforço de centralização da CAPES e do fomento governamental à pesquisa, é nos programas de pós-graduação que se forma a cultura de produção científica.

Enquanto instituição, o PEE seguiu a tendência de crescimento de seu corpo docente e de número de orientandos, como ocorreu também em nível nacional. Porém, fenômenos próprios da cultura da instituição a conduziram à situação atual. Um deles é o hábito de responsabilizar a CAPES pela fraqueza do Programa, transformando-a em agência impositiva e “perversa”, que fomenta a má produção intelectual e que é uma espécie de algoz do setor, uma agência que “tira o sangue” dos docentes de pós-graduação.

Quando observamos mais de perto as práticas dos docentes, inclusive sua produção em periódicos, livros e coletâneas, percebemos que o que os professores chamam de “produtivismo acadêmico”, que discute a produção apressada para encher CVs Lattes; construir a má ciência; alcançar metas e empobrecer a pós-graduação, é também desenvolvido no PEE, mas com nuances próprias. A maioria dos docentes produz para publicação em periódicos de baixo estrato ou em coletâneas organizadas pelos colegas de programa. Produzem algo a mais do que exige a CAPES, o “superprodutivismo”, ou, como dissemos, um “produtivismo caseiro”.

De fato, essa super-produção parece mais próxima do que está sendo denunciado na imprensa brasileira e mundial como “lixo acadêmico”, que é o excesso de publicações em revistas ou editoras chamadas “predatórias”. Essa prática, aliada ao excesso de editoras de livros que se multiplicam, transformando a publicação científica em um mercado de textos, já foi observada pelos pares da área de Educação e também pela própria CAPES.

Editoras proliferam no Brasil e no exterior para fomentar a publicação de artigos, teses e dissertações, mediante pagamento e com tiragem de acordo com a procura. Isso está construindo, especialmente para os que não conhecem e atuam solidamente no *campo*, inchaço de CVs Lattes de “produções científicas”, mas que fazem do Brasil um dos países que mais se utilizam desse artifício.⁴⁷

Além disso, há uma questão importante sobre a produção frágil e a insistência de docentes em participar da pós-graduação. Essa questão relaciona-se diretamente com uma das formas mais importantes de capital no *campo* acadêmico: o prestígio (BOURDIEU, 2004, p. 37). A pressa em entrar no programa de pós-graduação e fazer uma lista de orientandos confere, além de dependentes e favorecidos, prestígio dentro do *campo*, ainda que seja o *campo local*.

Desde 1998, a CAPES alerta para as publicações internas e para a concentração de textos classificados em altos estratos em poucos docentes. Porém, essa ação não exige a agência de ser uma espécie de partícipe destacada na prática. A não intervenção no programa de maneira mais efetiva, sugerindo claramente o

⁴⁷Disponível em mauriciotuffani.blogfolha.uol.com.br/tag/periodicos-predatorios. Acesso em 27/05/2015

descredenciamento de docentes e a redução no número de pós-graduandos, é o que tem permitido que o programa chegue onde chegou, ou seja, ao quase descredenciamento do doutorado.

Os envolvidos nos jogos sociais, inclusive no jogo da produção científica, nem sempre têm clareza sobre as regras que os regem (BOURDIEU, *Idem*, p. 143), mesmo jogando-os constantemente. Assim como um jogador de tênis que não procura a bola onde ela está, mas onde estará, o mau jogador pode agir de maneira a calcular mal sua posição e ser atingido pelos elementos do jogo (*Idem*, *Ibidem*). As denúncias sobre o “lixo científico” e a constatação de que, consciente ou não, a CAPES também tem auxiliado o PEE a ocupar a posição em que está, é parte substancial do nosso argumento.

As críticas de Michel, Suzana, Cristiano e o próprio drama social ocorrido com o professor Vitor, que motivou a “carta” de apoio ao professor e protesto contra as práticas dominantes no programa, talvez não atingiram os seus objetivos imediatos. Muitos discentes afirmavam que o que estava acontecendo eram “picuinhas de professores”, que “nós” não devíamos nos meter para não nos “queimarmos”. Porém, mais do que luta por poder e prestígio no espaço do Programa, os professores que a assinaram podem ter querido simplesmente se distinguir dos demais.

Mary Douglas (2007, p. 64-70), em seu estudo sobre as instituições, afirma que elas funcionam baseadas em analogias e são frutos cognitivos. A cultura brasileira do serviço público é permeada de comportamentos que vêm da cultura nacional produzida a partir da relação público-privado. Ao vivermos em uma sociedade que tem no clientelismo uma de suas expressões mais intensas, como a pesquisa científica poderia ser alheia a esse tipo de cultura?

A instituição PEE é aquilo que ela conseguiu ser considerando os embates existentes entre as forças político-profissionais que a compõem. Ao mesmo tempo em que forma muitos discentes, tem um interesse bastante limitado na pesquisa científica, sobretudo aquela capaz de resistir à avaliação dos pares. Aprender a pesquisar, instruir-se sobre as normas de publicação em periódicos de qualidade; tornar conhecida dos alunos as regras do jogo e, sobretudo, fortalecer os grupos de pesquisa, inclusive envolvendo alunos da graduação, são ações que podem, aos poucos, transformar a atual cultura.

Para além desses espaços mais “espetaculares”, de *Seminários* e reuniões de colegiado, em que o programa se apresenta mais oficialmente, há a instituição em seu cotidiano. No caso de uma instituição educacional, há os corredores e as salas de aula como espaços privilegiados para que outros sentimentos e práticas se expressem.

No próximo capítulo, nos focaremos nesse cotidiano, a partir da observação e análise de três disciplinas, dando particular atenção a como os professores introduziram e/ou incentivaram os discentes à pesquisa e escrita científicas.

4 CONSTRUINDO A CULTURA DA PESQUISA E PUBLICAÇÃO CIENTÍFICAS NO PEE: O PAPEL DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

No presente capítulo será feita a descrição e análise de três disciplinas do PEE. O objetivo é compreender como a cultura da pesquisa e escrita científicas, aspecto central deste trabalho, é produzida no cotidiano das salas de aula e das conversas informais.

É claro que o contato específico com cada orientador representa uma parte importante da formação da cultura da pesquisa, mas os espaços acima citados e as conversas que nele circulam também dizem muito sobre o modo de agir característico da instituição. Apesar de ser um programa de tem mais de 400 alunos, há espaços por onde passam praticamente todos os discentes: a grade obrigatória de disciplinas. Uma das exigências para a obtenção dos títulos de mestre e doutor é o cumprimento de 24 créditos letivos para o primeiro e 48, para o segundo. As disciplinas são abertas para os dois níveis, permitindo a discentes, mestrandos e doutorandos, a convivência na mesma sala de aula e com os mesmos docentes.

O PEE tem em sua grade três disciplinas que passam todos os discentes do programa na dinâmica exposta a seguir. Por razões de preservação das características que o individualizam, chamaremos de disciplinas A, B e C. Alguns detalhes sobre estas disciplinas são necessários para a compreensão do funcionamento do programa. As disciplinas A e B são oferecidas simultaneamente, e é obrigatório cursar uma delas pelo menos, e permitido fazer ambas. A disciplina B tem dois professores, Cristiano e Raimundo, assim como a disciplina A, que conta com Cleber e Marina como docentes. A disciplina C (oferecida nos dois semestres e ministrada pela professora Paula) é opcional para pedagogos, mas obrigatória para outras graduações.

Compreendendo o *habitus* como um conjunto de estratégias que os indivíduos internalizam como comportamentos comuns e muitas vezes inconscientes na ação cotidiana, defendemos a ideia que, para além da pesquisa estatística e da análise de discursos do programa sobre a publicação da produção científica e reações às avaliações da CAPES, deveríamos observar e refletir sobre como esses temas são tratados no cotidiano das salas de aula e conversas informais.

Além da observação e análise do *habitus* construído e processado no cotidiano da sala de aula, utilizaremos a teoria da *liminaridade*, de Vitor Turner (2013, p.99), na qual o autor analisa os sujeitos em processos de transição de uma posição ou status inferior para um superior. Compreendemos a pós-graduação como um desses processos ao final dos quais os indivíduos mudam de posição e mesmo identidade. A partir de seu término, o mestre e o doutor gozarão de privilégios no próprio grupo a que pertenciam, mudando de posição e salário, ou terão as credenciais exigidas para a entrada no seletor grupo dos professores universitários. Além disso, passam a compor o grupo dos super-especializados que representam, segundo o último PNPG, 18,64 mestres e 5,94 doutores por cem mil habitantes no País. Assim, de acordo com o *processo liminar*, o ser que está em processo de superação encontra-se em uma espécie de limbo social, que o faz pertencer a um grupo inexistente: “se a liminaridade é considerada como um tempo e um lugar de retiro dos modos normais de ação, pode ser encarada como sendo potencialmente um período de exame dos valores e axiomas da cultura em que ocorre”. (TURNER, 2013, p. 156)

De acordo com os dois conceitos acima expostos, analisaremos como a cultura cotidiana do PEE se expressou em três disciplinas obrigatórias observadas. O objetivo é estabelecer relações entre a cultura da sala de aula e a da produção bibliográfica. São coerentes uma com a outra? A sala de aula reforça a cultura da produção científica e vice-versa?

Observamos duas disciplinas obrigatórias, A e B, no semestre “Primavera” e a disciplina C, no “Verão”. Descreveremos aspectos da docência nas três disciplinas com o intuito de observar como motivam à produção e escrita científicas. A observação focou no cotidiano da sala de aula, as demandas dos professores e respostas dos alunos. Breves conversas e gestos mínimos, mas que indicavam algum sentido na direção do interesse das pesquisas foram registrados nos diários de campo e, juntamente com os dados secundários, formaram a base deste estudo (GEERTZ, 2008, p. 05).

O que será exposto não é exatamente uma etnografia, mas uma descrição orientada por uma observação feita ao longo de 18 meses, e que suscitou a maioria das perguntas que movimentam este trabalho. As observações não trazem questões fechadas, muito pelo contrário, permitem abrir ainda mais o leque de opções de análise sobre o *campo* científico. Assim, esta análise está, como todo trabalho científico, aberta

à reanálise e contestação, para que novas interpretações surjam e permitam melhores aproximações do objeto estudado. É nessa “peleja” que se enriquece a antropologia (PEIRANO, 1995, p. 51-53) e qualquer ciência.

4.1 Cleber: condução para produção interna

Cleber faz parte do corpo permanente do PEE e as suas atitudes justificarão o título da seção. É um docente simpático, tem um tom de voz meio grave, sua fala é baixa e ele ministra aulas geralmente de pé, de frente para a turma. Está comumente sorrindo, e mesmo quando contrariado, questionado ou desafiado, não altera a voz ou perde o controle.

Na primeira semana da Primavera daquele ano, Cleber ministrou a aula inaugural de sua disciplina. Apesar de a aula estar marcada para as 14h, ele chegou na sala às 14:15, com um data-show, caixa de som e um notebook. Levou cerca de 10 minutos para instalar os equipamentos. No momento de sua chegada havia mais de 20 alunos esperando por ele. A sala era ampla e com um ar-condicionado eficiente.

Sentei-me na última fila de carteiras, na diagonal esquerda do professor. A primeira pessoa que fiz contato na sala foi Rodrigo, com quem também havia conversado no Seminário de Introdução, uma semana antes. Ele é formado em Educação Física, 31 anos, e professor da rede estadual de ensino, como eu. Casado, filha recém-nascida e esperando terminar o estágio probatório para pedir afastamento e se dedicar exclusivamente aos estudos.

Nesse primeiro dia de aula conversamos sobre nossas orientadoras. Disse ele sobre o assunto: “minha orientadora é a maior limpeza, tranquila, amiga. A gente vai se reunir toda a semana para discutir o projeto e ela disse que eu me preparasse para ir a campo logo”.

O professor Cleber mostrou um vídeo sobre problemas educacionais no Brasil e pediu para nos apresentarmos. Além do nome e curso de graduação, o professor indagava sobre o objeto de pesquisa de cada um, o que ocupou quase toda a aula, uma vez que às 15h já havia 32 discentes na sala.

Um senhor de meia idade, doutorando, grisalho, óculos de armação preta e lentes espessas se apresentou longamente. Cid é formado em Letras e também é jornalista. Trabalha em cursinho pré-universitário e, ao contrário de Cleber, tinha uma voz bem alta e rouca. Ele se apresentou como “velho”: “sou um velho no meio dessa mocidade”. Fez questão de falar de sua experiência de mais de 30 anos em sala de aula e das inúmeras empresas em que trabalhara. Cleber, cortês como de praxe, afirmou: “Cid é mais professor do que eu, ele é que tinha que vir aqui ensinar a todos nós”.

Uma doutoranda vinda de um estado do norte do Brasil, Tânia, já professora de instituição de ensino superior federal, sentada ao meu lado, mantinha uma expressão de enfado, o que me motivou a provocá-la. Perguntei se ela estava gostando e ela respondeu: “acho isso um saco!”

A maioria da sala, no entanto, apresentava um clima de sorrisos e boas vindas. A cordialidade presente até o fim das apresentações não se modificou quando o docente falou sobre avaliação. Segundo ele, a disciplina trabalharia quatro livros, três clássicos e um mais recente.⁴⁸ Os livros seriam trabalhados semanalmente intercalando seus capítulos, a fim de fazer uma espécie de “vinculação das origens da sociedade brasileira com o caráter excludente da Educação no Brasil”, afirmou.

Ali mesmo, combinou-se que a avaliação da disciplina se daria através da entrega de um artigo, “em formato científico, preferencialmente em parceria com seu orientador, pois é imprescindível que isso aconteça na pós-graduação”, explicou o professor. Produziríamos, ao final, uma coletânea de artigos, cumprindo parte da exigência do programa, que é de os alunos terem duas publicações ao final do curso.⁴⁹

Muitos alunos se interessaram, Rodrigo disse que “isso é importante, pois já livramos uma obrigação logo”. Tânia também demonstrou interesse, nada dizendo de específico, mas anotando tudo com muita calma e prestando muita atenção. Cid perguntou como seria a questão da impressão e distribuição, pois haveria custos

⁴⁸ Os livros eram “Formação Econômica do Brasil”, de Caio Prado Junior, “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda, “Bandeirantes e Pioneiros”, de Viana Moog e “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de Demerval Saviani.

⁴⁹ Aos doutorandos é realmente obrigatório, mas para os mestrados que quiserem ingressar no doutorado ou pleitearem a progressão automática para o doutoramento, também têm essa exigência.

financeiros envolvidos. Cleber respondeu que seria rateado pelos “autores” em partes iguais, e que o preço variava de acordo com o número de envolvidos na obra. Cid fez nova intervenção, afirmando que conhecia uma pessoa dentro de uma gráfica na cidade, e possivelmente conseguiria preço menor. Mas Cleber argumentou que “é melhor que a gente publique em editora de outro estado, pois assim o livro vai ser tido pela CAPES como de circulação nacional, aumentando o seu conceito”.

Exceto o Seminário de Introdução ao PEE e as conversas com a minha orientadora, aquela era a primeira vez que ouvia um docente falar em produção intelectual. A maneira como foi tratado o assunto pelo professor era completamente oposta à que estava acostumado, nas orientações individuais. A tentativa de “jogar” com as normas da CAPES, editando o livro em outro estado, fazendo publicação com discentes de primeiro semestre de mestrado, e ainda vinculando tudo isso à nota final da disciplina não mostrava qualquer rigor com o trabalho científico.

Sobre a logística da publicação da coletânea, Cleber explicou que os “artigos” dos mestrados seriam corrigidos pelos doutorandos, enquanto os destes seriam corrigidos por ele. Diante do exposto, muitas ideias foram levantadas e dúvidas suscitadas, como, por exemplo, que estado seria “escolhido” para abrigar a obra? Cleber disse que “geralmente faço em Alagoas ou em Curitiba. Prefiro em Curitiba, mas é mais caro”.

Falei da cordialidade como uma característica do professor Cleber. De fato, nada poderia terminar mais cordialmente do que a sua apresentação da sua forma de avaliação. Risonho, simpático e amigável, concluiu: “ninguém precisa se preocupar com nota, isso é besteira”. Disse isso gesticulando com as duas mãos abertas, em sinal de despreocupação.

Na saída da sala já havia discentes discutindo de que forma publicariam e quais os temas escolhidos, que mandariam e-mails para seus orientadores para comunicar sobre a novidade. Eram pessoas que visivelmente ficaram excitadas pela sedutora ideia. As reações mais cautelosas, como a de Tânia, procurando encontrar o sentido daquela prática, diferenciava-se da de Rodrigo, por exemplo, satisfeito em “se livrar” de duas obrigações ao mesmo tempo: com a disciplina e com a CAPES.

É importante que nos lembremos das seções anteriores, especialmente quando foi caracterizada a CAPES como agência “perversa” que não compreende o

fazer docente e as pesquisas do PEE. Como uma agência tão “cruel” se deixaria enganar com um artifício tão simples? Publicar em outro estado da federação para a CAPES ter o livro como de circulação nacional e a partir daí aferir uma nota melhor ao programa é algo simples demais e, se isso resolvesse (ou ajudasse a resolver) o problema da produção bibliográfica, já estaria sanado e a nota do programa já estaria maior.

As aulas de Cleber, em geral, iniciavam com a leitura de trechos dos livros indicados. Em vez de focado no aprofundamento das discussões propostas pela leitura, as aulas seguiam o rumo que os alunos quisessem dar. Desse modo, falava-se de tudo, inclusive de coisas que não tinham a ver diretamente com os textos: indisciplina de alunos em escolas de periferia, má remuneração dos professores ou mesmo corrupção no Brasil. Alunos como Tânia e Priscila (oriundas de outros estados) cobravam a discussão dos livros indicados e demonstravam visivelmente sua insatisfação, seja ligando seus computadores ou saindo de sala.⁵⁰

Cid, o “velho” professor, era o condutor das discussões gerais (as que não diziam respeito aos textos), dando opiniões sobre a fala dos colegas, mostrando a sua posição de professor experiente. Cleber raramente controlava os comentários dos alunos ou guiava a discussão em qualquer direção. Jesus, doutorando, psicólogo, professor de faculdade particular, dizia que tudo era tão solto que nem mesmo em sessões coletivas de terapia as coisas funcionavam assim.

As pessoas que liam os textos para o debate em sala de aula, ficavam sempre frustradas, pois a discussão saía do foco antes dos primeiros cinco minutos. Alguns discentes baixavam a cabeça e abriam seus computadores, estratégia de sobrevivência.

Tânia era uma dessas. Na terceira semana de aula, ela comentou comigo: “isso é muita enrolação; minha gente, isso é muito ruim!” Jesus, corroborou: “nunca vi tanta demagogia e besteira num mesmo lugar. Não vejo a hora de acabar logo essa cadeira”.

⁵⁰ As leituras não eram cobradas. Parecia ser de livre escolha do discente a leitura ou não dos textos. Não houve pergunta direta, trabalhos em sala, prova ou qualquer tipo de avaliação que exigisse a leitura dos textos.

Priscila, vinda de um estado do Sudeste do Brasil, casada, 32 anos, era a que mais demonstrava irritação com o que estava acontecendo na aula. Ela era doutoranda e durante as aulas frequentemente estava de cabeça baixa, em atitude de rejeição ao que lhe rodeava, fazendo caretas hostis e balançando a cabeça negativamente contra o método e aquilo que ela chamou de “senso comum” das aulas. Ela se disse cansada das enrolações do professor e não se conformava: “ficar escutando essas besteiras é uma grande perda de tempo”.

Ao mesmo em tempo que havia esse contingente descontente, extremamente desarticulado, pois ninguém se conhecia ou conversava (exceto Rodrigo e Tânia), também havia grupos que se envolviam nos debates promovidos por Cid sob o consentimento de Cleber. Esses grupos, espalhados pela sala se empolgavam com a discussão e algumas pessoas se sentiam à vontade com o tema. Judith, doutoranda, pedagoga, professora universitária no interior da região, cerca de 50 anos, disputava as opiniões com Cid. Joel, 25 anos, pedagogo, também entrava nas discussões e fazia intervenções sobre educação de jovens infratores. Miriam, 22 anos, também pedagoga, era outra que participava com frequência.

Eu chegava cedo à sala de aula para conversar com alguns colegas enquanto esperávamos o docente. Os comentários dos que reclamavam: “As aulas do Cleber são muito cansativas, e ele ainda deixa o Cid mandar nele! É chato, ninguém lê o texto e ficam conversando outras coisas”.

Os que reclamavam de Cleber iam, geralmente, na mesma direção: alegavam que os conteúdos do programa da disciplina não estavam sendo vistos. Muito se sentiam enganados por terem comprado os textos ou os livros. Havia também uma espécie de ciúmes do protagonismo de Cid, que era discente como todos, mas que gozava de maior prestígio com o professor.

Algumas vezes também fiquei nos arredores da cantina, local que reunia discentes, docentes e funcionários para breves conversas regadas a café. Sentava, abria meu notebook e esperava os colegas se aproximarem e as conversas fluírem. Um dos colegas, também, como eu, com formação em História, aproximou-se e, após nos identificarmos como mestrandos, iniciamos conversa.

Perguntou-me sobre o meu tema de pesquisa. Respondi: “o nosso PEE. Comportamentos de docentes e discentes em relação à produção bibliográfica, mas

estou bem perdido ainda”. Ele disse que considerava aquilo importante, que seria um trabalho inovador e que marcaria o programa. Ofereceu-me ajuda “em qualquer coisa que precisar: texto, livro, qualquer coisa...”. Aproveitei para perguntar sobre a disciplina com Cleber e a sua opinião é que ele era “bom de conteúdo, mas se junta com uma galera muito ruim”.

Outros alunos com quem conversei faziam comentários semelhantes: que ele não lia os trabalhos dos alunos e que fazia de tudo para agradá-los. “Enrolão” era a palavra que mais utilizavam. Alguns alunos, que vinham da graduação na mesma instituição, insistiam que nela a negligência geral era muito maior. Um deles contou sobre “um professor que passou dois meses ensinando a fazer uma maquete, que foi o trabalho da disciplina”. Como você aguentou isto, perguntei. Resposta: “a gente tem que se formar, né?”.

Por mais que os discentes não concordem com certas práticas docentes, como, por exemplo, conteúdos não contemplados e certas alianças políticas que não aprovam, jamais enfrentam os problemas abertamente, diante dos docentes. Muitos reclamavam de Cleber, mas ninguém o fazia abertamente. Havia, isto sim, uma espécie de pacto de resiliência, expressa na frase do colega acima: temos que nos formar. Mas será que não se formariam se expusessem suas críticas? Será que os discentes têm noção do tipo de formação que recebem? E se têm, por que a aceitam?

A partir dos CV lattes, fiz a Tabela 8, abaixo, da turma, separando-os em mestrandos e doutorandos e em função dos cursos de graduação. Tais informações me ajudavam a melhor compreender seus discursos.

Tabela 8- Graduação dos discentes da disciplina A no semestre Primavera

Mestrandos-20	Doutorandos- 12
Fisioterapeuta-1	Serviço Social- 3
Comunicação Social- 2	Psicologia- 1
BacharelemMúsica- 1	Comunicação Social- 1
Licenciaturas- 10	Licenciaturas- 4
Pedagogos- 6	Pedagogos- 3

Declarados professores- 16	Declarados professores- 12
----------------------------	----------------------------

Fonte: Autor, 2015

Dos 32 alunos, 28 declararam lidar diretamente com a educação, mas apenas 15 já tinham sido ou ainda eram professores do ensino básico, fazendo assim com que menos da metade da sala de aula tivesse vivências práticas do cotidiano escolar como docente. Alguns da turma eram de cargos de gestão e outros professores universitários, especialmente os doutorandos.

Então, ao serem levantadas questões como indisciplina escolar e reprovação, menos da metade da turma estava diretamente interessada no assunto. Para alguns dos licenciados, como Rodrigo, aqueles debates sobre indisciplina discutidos por professores que não viviam na escola eram infrutíferos. O que era banal para alguns, tinha dimensão oposta para outros. Para Mirian, que ainda não tinha vivência escolar, era um debate interessante, bem como para Joel, que lidava com um tipo de (in)disciplina diferente dos demais: jovens infratores.

No início de outubro, terceiro mês de aula, começou a ficar evidente um esvaziamento da turma em termos de presença. Conversei com Rodrigo, que, visivelmente chateado, disse: “é muita enrolação. A sorte é que em termos de avaliação ele é a maior limpeza”. Jesus, também interpelado por mim sobre o esvaziamento, afirmou que não via “sentido nenhum nessas aulas. Deveriam deixar a gente em casa, estudando e pesquisando”.

Traçando um perfil sobre o público das aulas de Cleber, podemos afirmar que havia, pelo menos, três grupos de interesses distintos: indiferentes, descontentes e participativos. Os indiferentes eram, em parte, os que não se identificavam com os debates e se conformavam (e confortavam) com a ausência de avaliação além do “artigo da coletânea”. Romão, professor universitário do interior do Ceará e que fez outra disciplina comigo em que participava intensamente, quase não olhava para o entorno, assim como Jesus. Alguns como Priscila e Rodrigo tinham raiva por motivos diferentes. Priscila queria ver os textos discutidos, debatidos, lidos, trabalhados, afinal, quatro livros haviam sido indicados. Rodrigo, como alguns outros, não gostava da liderança de

Cid e da lentidão do debate, que sempre descambava para o senso comum. Muitas vezes as opiniões de Cid determinavam qual seria o debate, e isso irritava alguns.

Entretanto, não podem ser esquecidos os que não tiveram vivência alguma sobre o que estava sendo discutido, como Camila, jornalista, que trabalha em uma universidade e não vivenciou o trabalho docente escolar. Aquelas poderiam ser oportunidades únicas para aprofundar o conhecimento sobre educação e escola. A questão é que a passividade do professor diante da pluralidade da turma estava sendo interpretada por alguns (inclusive ela) como “enrolação” ou, até mesmo, despreparo.

O mês de outubro foi de esvaziamento progressivo das aulas. De uma turma de 32 inscritos, no dia 3, apareceram 26, e no dia 31, apenas 18. Um sinal de que o curso não estava envolvendo os alunos, além de que a ausência de cobrança do professor também não ajudava. Se uma parte da turma considerava a aula de pouca utilidade e se o próprio docente deixou todos à vontade para se despreocuparem sobre presença e nota, havia outras coisas a se fazer naquelas tardes!

4.1.2 O trabalho e a conclusão da disciplina

Resolvi fazer o “artigo” para conclusão da disciplina ao invés de ir para a aula no dia 24/10. A escrita do texto foi interessante para chegar a conclusões sobre a observação, avaliação e produção bibliográfica. Coletei dados sócio-econômicos dos alunos da escola em que trabalho a fim de refletir sobre se havia distinção de tratamento pelos administradores e professores entre os turnos da manhã e tarde. Escrevi um texto de 26 laudas e pedi que minha orientadora o avaliasse na perspectiva de transformar em um futuro artigo.

Ela avaliou que no texto nem estavam claros os objetivos e nem metodologia e que era flagrante que não havia sido antecedido por uma pesquisa cuidadosa. Já me acostumando à ideia de que todos podem ser autores, sofri e até me revoltei com a avaliação. Na minha ignorância sobre a pesquisa social, achei que, de fato, havia pesquisado suficientemente e não enxergava as fragilidades apontadas. Ela

me consolou dizendo que alguns textos funcionam mais como exercícios, e que mesmo pesquisadores renomados têm textos “engavetados”, ou seja, não era vergonha nenhuma eu ter feito aquele texto.

A negativa de minha orientadora agiu como o desequilíbrio que muitas vezes é necessário para o aprendizado. A escrita e a ação de aprender dificilmente vêm sem crises e frustrações. Ao contrário do que tinha ocorrido comigo, o ambiente de ensino-aprendizado na aula de Cleber não tinha correção de falas ou de escrita. O ato de ser criticado pelo professor ou de, pelo menos, ser repreendido por faltas, desconcentrações provocadas por uso de computadores ou de qualquer ordem seria um sinal de que, pelo menos, estávamos afetando e sendo afetados.

Em novembro, várias aulas foram canceladas em função de eventos não previstos pelo docente. Os livros indicados passaram a ser cada vez mais ignorados. Em algumas aulas, o docente levava apenas algum documento histórico sobre a legislação educacional no Brasil e se detinha em analisá-lo durante alguns minutos. Depois disso, todo o resto da aula era tomado com a discussão sobre a publicação da coletânea da turma. Esvaziamento provocado pela própria dinâmica da aula, desmotivação de muitos, signo da cobrança ausente, agiu contra a publicação.

Priscila, bastante crítica no início, mudou bastante de atitude. Ferrenha crítica do docente, fazia caretas ao longo das aulas, muitas vezes passava o tempo inteiro em seu computador a escrever ou estudar sem se envolver com o que acontecia ao seu redor. Nas últimas semanas de aula nos encontramos e perguntei como ela estava e se iria publicar no livro da turma. Ela afirmou que sim, que tinha sido convidada para ser organizadora da coletânea. Meu rosto de admiração não foi contido, pois o docente que ela desprezava havia conseguido convencê-la a se tornar organizadora da obra! Diante da minha reação, meio constrangida, disse: “a gente tem que publicar, né?” Agora, recentemente, conferindo os CV Lattes de docentes e discentes, vi que o livro foi, afinal, organizado por ela, Cleber, Cid e Jesus. Este último é o mesmo que havia se queixado que as aulas pareciam “terapias de grupo”. Eu, Camila e Tânia não publicamos na coletânea “da turma”.

O fim da disciplina de Cleber foi extremamente esvaziado, inclusive, o tempo das duas últimas aulas foi preenchido com filmes. Os que já haviam entregado os artigos foram liberados das aulas. Reli o “artigo” que havia sido comentado pela minha

orientadora, fiz umas correções e entreguei. O docente havia exigido um tamanho padrão para coletâneas, entre 12 e 15 páginas, o meu tinha 26. Ainda assim, ele me perguntou se eu iria publicá-lo. Disse que não e inquiri se havia alguma obrigação nesse sentido e ele, sempre calmo e sorridente, respondeu: “Não, que é isso rapaz?! Aqui ninguém é obrigado a nada, todo mundo é livre”!

Três semanas depois o professor divulgou as notas. Tirei 10, assim como todos os outros que perguntei. Um deles afirmou: “uma amiga que fez mestrado aqui me disse que todo mundo sempre tira 10 com ele. A questão é fazer o livro”.

4.1.3 Populismo e construção de produção bibliográfica

Ao final do mês de outubro e início de novembro, percebi em sala de aula a presença de um ex-colega de escola, que trabalhou comigo na década de 2000, Ítalo. Ele está fazendo doutorado na região Sudeste, e é professor de Instituto Federal de Tecnologia noutro estado nordestino. Veio através do intercâmbio entre o programa de pós-graduação a que está vinculado e o daqui, apenas para cursar a disciplina de Cleber. Não a disciplina que o docente ministrava, mas a disciplina *com* Cleber. Veio especialmente porque “a disciplina era a maior limpeza”.

Perguntou-me se era verdade que a avaliação era apenas apresentar um texto em formato de artigo. Afirmei que sim e ele disse “pois é macho, sem estresse, maior limpeza, me matriculei no ajuste e essa é a segunda aula que venho. Fico ali lendo, mexendo no computador e depois de um tempinho vou embora”.

A naturalidade com que falou isso mostra um pouco do sentido da disciplina, que foi uma etapa obrigatória esvaziada de sentido intelectual para uns, a primeira publicação para outros, e também, para alguns, a primeira vez que em se discutiu sobre educação⁵¹. A pessoa que informara a Ítalo sobre a disciplina *com* Cleber, obviamente, conhecia o procedimento e prática do docente.

⁵¹ O PPE tem alunos advogados, economistas, psicólogos, assistentes sociais, estatísticos, analistas de sistemas. O que poderia ser trivial para quem viveu parte da vida na escola e conversa diariamente sobre o assunto, pode ser novidade para quem não atua profissionalmente na Educação. O que era primário para Tânia, não era para Miriam, que não tinha experiência com a escola. Cid, por sua vez, nada conhecia

A mesma disciplina era oferecida pela manhã, mas havia uma preferência por Cleber. Eu não me matriculei na disciplina com a outra professora por estar trabalhando durante a manhã, mas, para facilitar minha vida, também não me esforcei para mudar de horário na escola e preferi ficar com Cleber, que realmente é a “maior limpeza”.

Comprei os livros, li as obras, reclamei nos corredores, observei os colegas fazendo o mesmo, mas sobretudo, não fizemos nada efetivamente para modificar o formato da disciplina ou a sua condução. Cid era “chato” e Cleber era “enrolão”? Se isso for verdade, nós fomos todos cúmplices, pois em nenhum momento do curso, alguém exigiu uma prova ou a inclusão de um trabalho extra, fichamento ou resenha dos livros, que, de fato, não foram adequadamente trabalhados em sala.

Prevaleceu o silêncio coletivo e a aprovação do plano de curso e do percurso que a disciplina teve. Uma das características daquela turma de Cleber foi a fofoca, a reclamação velada, mas também, a aceitação incondicional da estratégia que Beserra et al. (2014b, p. 162-164) chamam de “populismo docente”⁵². O docente que não cobrou, não dificultou o caminho e compreendeu a todos em suas demandas foi apoiado em sua filosofia educacional até pelos que o criticavam mais duramente.

Naquela disciplina, todos os matriculados foram jogadores interessados numa única coisa: facilitar a vida. A exigência do trabalho publicado também era não apenas cômodo, mas oportuno para muitos, fazendo de Cleber quase um mago: já na primeira disciplina do programa se tornariam autores. Longe de ser o “enrolão”, era apenas um dos partícipes da falta de cuidado com o trabalho científico. As coletâneas publicadas por discentes têm, é preciso dizer, o aval dos orientadores, o que faz de Cleber um sujeito comum dentro do que se convencionou a ser “produção científica” no PEE. Provavelmente até ele pensa que está contribuindo para o crescimento da

empiricamente sobre a escola pública. Judith trabalhava em Universidade e era admiradora de Demerval Saviani, autor base da disciplina.

⁵² Expressão que denota as práticas que professores utilizam para fazer os quereres dos alunos através de medidas agradáveis e, assim, levarem sua disciplina/matéria/gestão de maneira a evitar conflitos, oposições e climas de descontentamento. Uma questão acerca deste termo, é que parte deste jogo é mantido e estimulado pelos discentes, que aceitam as regras de conduta e não oferecem alternativa distinta, pois consolam sua consciência com críticas nos corredores e bilhetes, mas no final aceitam a facilidade oferecida.

produção bibliográfica, mas sabemos, de acordo com os dados estatísticos, que há na prática descrita, uma continuação do que foi anteriormente chamado de “produtivismo caseiro”, por nós, e “endogenia”, pela CAPES.

4.2 Cristiano e a cobrança retórica

A disciplina de Cristiano foi ministrada concomitante à de Cleber, e por conta disso, as duas turmas tinham cinco discentes em comum. Tinha a oportunidade não apenas de fazer uma observação comparada dos professores, mas observar como os mesmos alunos reagiam a demandas tão diversas.

Cristiano é um homem de aproximadamente 1,70 metros, branco e tem um sorriso bem mais raro do que Cleber, muito embora tenha seus momentos de humor e sarcasmo. Uma de suas características é o olhar que inicialmente denota ser de um homem sisudo, contraindo as sobrancelhas e olhando fixamente para quem está falando. Quando esse olhar foi seguido de opiniões que divergiam das palavras suaves e cordiais de Cleber, ele passou às vezes a impressão de fechado e “boçal”.

Suas aulas foram ministradas algumas vezes em pé, utilizando o quadro, outras sentado, explicando o conteúdo e também com leituras mediadas por interpretação dos textos. Entretanto, uma característica geral de sua didática é que não há debate durante a explanação do conteúdo. Ele não permitia que se fizessem “esses debates infrutíferos, opiniões vazias, que o povo da Educação gosta”, como disse logo em sua aula inaugural. Cristiano jamais cedeu seu papel de professor a alguém. O que lhe importava era apresentar adequadamente autores e teorias e, por último, se sobrevivesse alguma dúvida entre os alunos, ele abria espaço para eles se expressarem.

Essa forma de encarar a sala de aula, sem espaço para a exposição de opiniões pessoais, contrastava de imediato com a do professor Cleber. Uma frase de Cristiano que foi constante em seus momentos de aula, foi que “o aluno deve aparecer na dissertação e tese, não dando opiniões sobre o que não sabe, querendo se mostrar falando. Quem tem que falar são os autores que estamos estudando, por isso estamos aqui”.

Ao longo do semestre, foram lidos e explicados em sala de aula oito livros inteiros, através do método expositivo. Desse modo, os debates e impressões foram expostos nos corredores, na cantina, ou em bilhetes, que trocávamos durante a aula.

Primeira aula. Cristiano já estava sentado na sua cadeira às 14:10h. Sentado, olhando para a turma, com as sobrancelhas levantadas e com olhar de seriedade, ele logo de início quis explicar que a pós-graduação é lugar sério, para a construção da ciência e não festejo e confraternização. Disse que muitos docentes e discentes do PEE pensam que “aqui é férias, e deixam para pagar contas, ir ao banco, namorar, entregar livro na biblioteca, tudo na hora das aulas”.

Ele negociou o horário de aula, oficialmente das 14 às 18h, ficou combinado que seria das 14 às 17:30h. Afirmou que estaria na sala às 14:00, então estivéssemos lá também, já que escolhemos o horário. Parecia, para alguns, que aquilo era uma espécie de desaforo. Sussurrando, Rodrigo reagiu prontamente, dizendo que era errado, pois “não somos alunos de ensino médio, somos adultos, porra!”. Tânia riu e disse que ele seria “dureza”.

A outra declaração de Cristiano excitou mais a turma:

“Não sou de acordo com enrolação de aula em formato de debate. Eu sou o professor, então tenho que explicar e vocês escutarem. Sei que é difícil dizer isso na Pedagogia, com o apego que vocês têm a Paulo Freire, mas não concordo com ele. O professor tem o seu papel e o aluno o dele, mas mesmo que um de vocês saiba mais do que eu, não vou abrir disso. Quando eu estiver falando, não interrompa, pois 99% dos casos, as perguntas não importam. Não queira aparecer aqui, que é bobagem. Apareça na sua pesquisa. Aqui se fala muito e pesquisa pouco. Celular, desligue! Assim como as perguntas, 99% das vezes as ligações são inúteis. Avisem às mulheres e maridos para esperar. Se aparecer um caso realmente sério e me comprovar, passo com 10!”

Cristiano, mesmo com sua voz pausada e nasalizada, sem elevar o volume da voz, causou impacto. Depois dessas palavras, muitos colegas se entreolharam, arregalando os olhos e dizendo “valha-me Deus”. Algumas expressões de indignação eram visíveis, como Rodrigo, que tinha Paulo Freire como autor base para sua pesquisa. Ele estava indignado, dizendo que era ruim ter “àquela altura da vida um professor carrasco”.

Assim como Cleber, Cristiano pediu para que nos apresentássemos e disséssemos o que iríamos pesquisar. A situação foi interessante, pois dos 35 presentes,

oito tinham suas pesquisas vinculadas a Paulo Freire, o que causava risos, pois cada vez que o discente dizia o nome do autor, parecia haver constrangimento para uns e graça para outros. Terminadas as apresentações, era ainda 15:20h. Ele então iniciou a explicação do conteúdo do primeiro livro, que já havia sido previamente divulgado através de comunicação via internet.

O professor levantou e explicou parte do conteúdo utilizando a lousa. Foi metódico e claro. E coerente com o que havia defendido em termos de docência, ou seja, fez o seu papel, explicou o conteúdo. Às 16:10h, ele avisou que daria um intervalo de 15 minutos. No corredor, Rodrigo soltou um “Hi Hitler!”, seguido por um sorriso de Tânia. Ela não se pronunciou sobre o docente naquele dia, apenas observou.

Dois alunos do doutorado e que já são professores universitários riram constantemente enquanto o professor falava e eles percebiam o espanto na turma. Um deles olhou para o outro e disse: “esse é foda!”. Os dois passaram o semestre inteiro juntos, riam bastante do professor e seu sarcasmo, mas anotavam constantemente os comentários das aulas e levavam sempre os textos para a sala.

Hitler ou “foda”? Fato marcante foi a disparidade dos discursos proferidos por Cristiano e Cleber, com 24 horas de distância de um para o outro. Cristiano colocou-se como um ente não pertencente à cultura predominante do PEE, quando expôs que “vocês”, da Pedagogia, gostam de “debates”. Colocar-se como um de fora poderia ter um sentido: ser crítico, abertamente, de determinadas práticas do programa. Mas, no caso dele, tinha também a ver com a sua formação em outra área, outra cultura acadêmica. Desde sua primeira fala, Cristiano foi nessa direção. Mas estavam os discentes em condições de entender sua crítica? Será que Rodrigo entendeu o que o professor quis dizer quando criticou Paulo Freire? Ao longo da observação pude perceber que alguns que julgavam Cleber como “mole” e “enrolão”, acusavam Cristiano de “ditador”, por este assumir sua posição de docente.

Após o retorno do intervalo, Cristiano sintetizou o que já havia explicado, prosseguiu com a explanação da obra estudada e aprofundou sua crítica ao PEE. Ao recomendar que nós, discentes, procurássemos traduções boas de textos e livros estrangeiros, e aproveitando parte do conteúdo da aula que versava sobre método científico, o docente ratificou sua posição sobre a produção científico/bibliográfica:

“Por exemplo, o assunto não terminou hoje, então não me entreguem o fichamento ainda. Mas vamos apostar que vai ter aluno entregando resumo aula que vem?! Façam pesquisa séria, sem copiar da internet ou com pressa. Outra coisa, façam revisão ortográfica do texto de vocês, tenham pena do professor e de vocês, é constrangedor. Alguns já querem editar livros e participar de capítulos, já com seis meses de mestrado. Isso é um absurdo, uma enganação. Quem fizer isso de dizer que vocês tem nível para isso está tirando o tempo e o dinheiro de vocês.”

Olhares arregalados e expressões de surpresa se cruzaram na sala de aula. Às 17:40h, a aula encerrou, com outra fala marcante de Cristiano: “tem muito doutor desmoralizado, que não sabe nada, pois viveram em trabalhos miseráveis”. O otimismo demonstrado ao fim da aula do dia anterior (Cleber) foi substituído pela dúvida sobre publicação e ciência. A posição de Cristiano mexeu com a turma.

A avaliação da disciplina de Cristiano seria através de fichamentos ou resumos dos livros estudados e de um trabalho final. A maioria dos discentes entregava os resumos e fichamentos em dia, mas o docente aceitava mesmo com atraso; dizia algo em repreensão, mas recebia todos os trabalhos, sem distinção. O trabalho final se desenvolveria a partir da escolha de um autor trabalhado na disciplina e sobre como impactava a pesquisa que cada um pretendia desenvolver.

Os alunos receavam ser criticados pelo docente, que utilizava o termo “miseráveis” para classificar os trabalhos ruins. O termo, inclusive, virou chacota entre os alunos, que por vezes brincavam: “fiz um resumo, mas acho que está *miserável*”. Tânia era uma que utilizava o termo em tom de brincadeira, imitando os olhos e o tom de voz do professor Cristiano.

Em meados de setembro, conversei com Margareth, colega na disciplina de Cristiano, 50 anos, professora da rede municipal de ensino. Perguntei sobre sua impressão de Cristiano. “Exigente”. Perguntei se estava considerando a disciplina difícil. De cabeça baixa, olhando para o chão, ela disse: “demais, não sei se vou conseguir terminar...”.

A “intransigência” de Cristiano era respondida à altura pelos alunos, sobretudo aqueles que se sentiam “ofendidos” pelo seu discurso. Numa das aulas, ele atrasou alguns minutos, entrou na sala às 14:15h, e Rodrigo, fazendo careta de reprovação, imitou: “duas horas estarei aqui, não se atrasem”. Era óbvia a aversão de Rodrigo por Cristiano.

Mas o professor tratava todos os alunos do mesmo modo. Não diferenciava os próprios orientandos dos demais. Certo dia, quatro dos seus orientandos conversavam, mesmo após ele ter pedido silêncio. Ele, então, aproveitou: “tenham postura de pós-graduandos. Aqui não é uma feira, é lugar sério. Façam silêncio para poderem se concentrar, isso é feio”. Dizia isso sempre com sua voz pausada, em volume baixo, mas direta e contundentemente.

Antes que começasse a aula, quase todos os alunos estavam com seus cadernos abertos e canetas de prontidão. Todos estavam sempre atentos às suas explicações. Como disse Tânia, “vale a pena assistir à explicação”.

Certo dia, encontrei-me com Rodrigo e Ricardo, este orientando do professor Cristiano, na cantina. Crítico e orientando do docente, respectivamente. Apresentei os dois e disse provocativamente: “ei Ricardo, Rodrigo é freireano...”. A resposta foi “vixe, deve estar puto com o Cristiano”. Rodrigo respondeu “não, cada um tem seu método, só não gosto da falta de respeito”. De fato, Cristiano sempre que queria quebrar o gelo na aula falava algo sobre Paulo Freire, o que provocava o riso de alguns e a chateação de outros.

Havia, contudo, grupos de admiradores do docente. Muitos discentes admiravam a metodologia de Cristiano, como Paulo, professor universitário em outro estado do Nordeste. Segundo ele, Cristiano “sabe demais, tira dúvidas que eu vou levar para minha sala de aula. Nem pisco na aula dele”. Tânia tinha opinião semelhante, afirmando que ele “não tira a gente de casa pra nada”.

4.2.1 O ato de “se sujar”

Na segunda semana de aula, Murilo, outro orientando de Cristiano, aproximou-se de mim e de Ricardo, na cantina. Fomos apresentados e Ricardo o provocou: “aí Murilo, vai estudar o ensino superior...”. Disse isso apontando para mim e sorrindo para o colega. Murilo respondeu: “eu quero fazer minha pesquisa, terminar essa porra e ir embora, de preferência sem ser notado”.

Murilo é professor universitário no interior do estado. Sua forma de encarar a pós-graduação é uma das mais comuns entre as observadas durante a pesquisa.

Usando sempre a expressão “se queimar”, ele faz parte de um grupo significativo de discentes que tem receio das conversas, de expressar suas opiniões, tem medo de problemas no “percurso”; é um daqueles alunos que evitam polêmicas, especialmente com professores.

O problema da distribuição de bolsas estava em evidência, em especial a suposta agressão do professor Vitor a um dos discentes da comissão de bolsas, e professores próximos a nós (Ricardo, Murilo e eu) haviam tomado posição em favor do referido professor, nossos orientadores haviam assinado a carta que denunciava vários problemas da instituição. “Querer sair despercebido” poderia ser um aviso a mim, que começava a me declarar observador do programa.

A cultura dos discentes tem inúmeras faces, mas uma bastante comum é a do não querer “se sujar”, análogo ao “não se queimar”, não desagradar aos que estão hierarquicamente acima. Tal visão tem uma conotação de medo do que a política universitária pode fazer com as pessoas que discordam das políticas hegemônicas, especialmente aqueles que o fazem publicamente. A universidade não está alheia à cultura local, e desta maneira, traz consigo muitos dos aspectos e costumes que a cercam.

Antes da observação, já ouvia a máxima que, ao orientando, cabe obedecer ao orientador, e que se deve evitar “se queimar” neste ambiente; que professores universitários são cruéis e temperamentais, mas, sobretudo, não se pode enfrentá-los. Pode-se dizer o que quiser, mas nunca publicamente: críticas nos corredores ou em voz baixa, para não serem escutadas pelos interessados e nem mesmo pelos seus orientandos.

Na segunda semana de outubro, a “carta” de protesto dos docentes, questionando várias políticas da instituição, e da qual Cristiano foi signatário, ganhou repercussão em alguns grupos de conversa. Nas aulas de Cleber, tal episódio não teve repercussão, mas na de Cristiano a reação foi diferente. O professor não levou o assunto para a sala abertamente, mas, a partir do episódio, as críticas dele ao PEE tornaram-se ainda mais frequentes, especialmente no que dizia respeito aos trabalhos “miseráveis”, que dali saíam.

Em outra conversa com Murilo, quis saber sua opinião sobre o episódio da “carta” e como ele via a repercussão daquilo no programa. Ele disse:

“Cara, eu to aqui e não conheço ninguém. Não tô a fim de problemas, quero entrar e sair daqui o mais simples possível, sem me estressar ou aparecer. Vai por mim, tu deveria fazer o mesmo. Sou experiente, sei o que eu digo. Aqui é cobra engolindo cobra, deixa tua orientadora brigar, mas não se meta, escute o que eu to dizendo”.

Nesse momento, Rodrigo aproximou-se e quis se inteirar da conversa. Expliquei o assunto e Murilo pediu a opinião de Rodrigo, que concordou com o colega. Falei que estava fazendo diário de campo e pretendia escrever sobre o programa. Os dois reprovaram meu intuito, sendo Murilo mais claro, afirmando que eu deveria ter cuidado para não “me sujar”. Quis mais explicações dele sobre a expressão, e sua resposta foi “nesse ambiente tem muita vaidade e quanto menos você mexer, melhor”.

Na semana do drama causado pela “carta” de apoio ao professor Vitor, fui alertado que meu objeto em construção e minha vontade de escrever sobre o PEE era um “suicídio”, e que eu deveria “esquecer o doutorado”. Quem me advertia era Almir, um mestrando que fazia pesquisa etnográfica, mas que me fez este alerta no estacionamento, me chamando inclusive para falar do assunto longe dos outros.

Perguntei a ele se tinha feito a publicação de capítulos com Cleber. Disse que não, pois fez a disciplina com outra professora, mas que “todo mundo faz isso, é certeza, pode contar”. As posturas de Rodrigo e Almir, que fizeram críticas, mas seguiram um protocolo de eufemismos e dissimulações, coadunam com a tentativa de não “se queimarem” com o programa, ou seja, fazerem política dentro do curso e passarem despercebidos para não terem problemas. Algo semelhante a Acrísio e Murilo, que também alertaram para eu ter calma e cuidado, como se houvesse uma hierarquia de assuntos e temas, e o escolhido por mim era um que não poderia ser feito por alguém que ainda estava sendo comandado pelos sujeitos que seriam investigados.

Tânia e Paulo, ao contrário, encorajavam e perguntavam sobre detalhes metodológicos e como estava minha relação com a orientadora. Eles vinham espontaneamente dizer suas impressões sobre o PEE e não estavam preocupados com qualquer retaliação, aparentemente. Paulo chegou espontaneamente para mim e disse:

“Fui até meu departamento na universidade e falei das reuniões de linha que são feitas aqui. Disse a eles que aqui se fala de Filosofia Africana. O que é isso? Filosofia Africana? Outra coisa, as reuniões não são planejadas, a gente chega e fica sentado vendo pessoas que mal são apresentadas falarem sobre

pesquisas que nada acrescentam e que terminam sempre como debates sobre nada”.

Tânia, inclusive, foi certa vez repreendida por Rodrigo por fazer crítica parecida no momento da reunião da linha de pesquisa. Ela disse aos membros que aquelas reuniões eram perda de tempo e que nada acrescentavam ao conhecimento. Novamente a advertência à possibilidade de ser “queimada”. Ela e Paulo estão no doutorado, são professores de nível superior, concursados. A decepção deles em mudar-se para outro estado e não verem suas aspirações intelectuais atendidas era demonstrada muitas vezes.

Almir, Rodrigo e Murilo são aspirantes a professores universitários, desejos expressos pelos três quando perguntados sobre seus destinos profissionais. Isso os deixa em uma situação de cautela maior do que Paulo e Tânia, que já conseguiram um contrato vitalício e estão no PEE para melhorar o salário, mas também crescer em bagagem de conhecimento.

4.2.2 O encerramento da disciplina

Os meses de novembro e dezembro foram de fechamento de semestre e, ao passo que o tempo corria, os sujeitos expunham mais seus pensamentos em comentários mais reveladores. A cada atraso de Cristiano (cinco minutos bastavam), Rodrigo iniciava críticas, reproduzindo as frases do professor, muitas vezes atribuindo o termo “eles” nas expressões: “eles podem atrasar, mas nós não”, como disse.

Nos intervalos, conversando com outros alunos, ouvi comentários elogiosos ao professor Cristiano... Outros que o “programa não reprova ninguém”. Ou que “todo mundo aqui sabe que as bolsas são distribuídas por apadrinhamento, vocês não sabem de nada, aqui já teve dois casos comprovados de plágio. Nem os orientadores nem os alunos foram punidos”.

Como sabem disso? Quem disse? O signo de segredo ou de não deixar muito pública a informação é sempre presente. O aluno que comentou isto, de certo modo fazia duas acusações: plágio e privilégio na distribuição de bolsas, aspectos elencados na “carta” de apoio ao professor Vítor. Aparentemente, as denúncias

veiculadas na “carta” eram do conhecimento de todos. Os professores signatários não apresentavam nenhuma novidade, apenas tomavam uma posição em relação aos fatos que denunciavam. Muitos alunos sabiam sobre aqueles fatos, conversavam sobre eles, mas apenas privadamente.

Cristiano deu-nos quinze dias, após a última aula, para a entrega do trabalho final. Depois de três semanas ainda havia discente que não entregara o trabalho, que estava sendo recebido por Ricardo, seu orientando. Quando saiu o resultado, todos haviam alcançado as mesmas notas, com exceção de alguns dos seus orientandos. A nota 9, atribuída a quase todos confirmava que o docente não corrigira os trabalhos. Além disso, ninguém os recebeu de volta com comentários ou correções.

É óbvia a contribuição à formação acadêmica nas aulas do professor Cristiano. Suas críticas ao que considerou publicações “miseráveis” do PEE; as provocações aos admiradores de Paulo Freire e aos discentes que pensam que a pós-graduação é brincadeira não podem, porém, esconder o fato de ele não ajudou efetivamente aqueles alunos a distinguir um bom texto científico de um “miserável”. Tivesse corrigido os trabalhos, ao menos teria oferecido pistas mais efetivas na direção de um bom trabalho.

Naquele semestre, nem os alunos de Cleber e nem os de Cristiano tiveram qualquer feedback dos seus trabalhos. Não sabem se desenvolvem bem o raciocínio científico e nem se escrevem bem. Com quem podem os alunos aprender o ofício da pesquisa e da escrita científica se as disciplinas obrigatórias negligenciam este aspecto?

4.3 Paula e o exemplo docente

A disciplina da professora Paula teve dificuldades próprias ligadas ao fato de a docente ter precisado se ausentar da sala de aula por cinco semanas devido a problemas de saúde. Mesmo assim, para o objetivo do trabalho, que é analisar de que forma a ação didática incide na formação acadêmica dos discentes, em especial no que tange à escrita científica, a disciplina foi território fértil para observação.

Paula é uma professora que tem postura didática diferente de Cleber e Cristiano. Ela escolheu o “seminário”, como metodologia para a condução da disciplina.

Distribuiu as obras para serem apresentadas pelos alunos. Logo em seu primeiro dia de aula mostrou os três formatos diferentes de avaliação: o preenchimento de um quadro-resumo das “matrizes teóricas”, na medida em que eram apresentadas pelos colegas, em formato de seminário; a apresentação em grupo de um seminário de uma de tais “matrizes” e a confecção de um memorial sobre a disciplina e como cada “matriz” auxiliou na pesquisa de cada um.

Em seu primeiro dia de aula, a docente chegou atrasada: 14:40h. Sentou-se em uma carteira e fez uma chamada longa, parando para associar o nome ao rosto de cada um. Explicou como seria o processo de avaliação e iniciou a distribuição dos livros-matrizes para as apresentações. Marcelo, mestrando, historiador, professor da rede estadual, disse em voz baixa, ironicamente: “o bom e velho seminário”. Uma das críticas mais sérias aos docentes que escolhem essa técnica de exposição não é a sua utilização como método de avaliação, mas a falta de zelo e cuidado durante e, especialmente, depois da sua apresentação. Ou seja, criticam-se os professores que entregam os conteúdos da disciplina aos alunos; que não interferem, complementam, questionam, orientam, etc.

Marcelo externou não um descontentamento, mas uma desconfiança, algo que sua experiência de discente de ensino superior o ensinou. Rodrigo, que também era aluno da disciplina, comentou: “essa tem cara que enrola”. Os grupos que apresentariam os seminários não foram definidos pela professora e nem os teóricos a ser estudados por cada um. Desse modo, alguns “grupos” tinham apenas um componente e outros até cinco. Foi feito o calendário de apresentação logo nesse primeiro dia e as apresentações iniciariam na segunda semana de aula.

O ritual das aulas da professora Paula era bastante previsível: ela chegava geralmente às 14:30, demorava cerca de 15 minutos para se aclimatar e fazer a chamada. Depois chamava o grupo que apresentaria o autor do dia e, em geral, dormia durante as apresentações. Não houve uma única aula em que a docente não tenha cochilado ao menos alguns minutos.

As apresentações variavam em qualidade e metodologia em função da formação e interesse dos alunos apresentadores. Em algumas, havia apenas leitura de *slides*, noutras, os apresentadores apresentavam explicações mais elaboradas. O que era comum, porém, era o descaso generalizado pelo que teoricamente ali se aprenderia ou

se deveria aprender, a começar pelo comportamento da professora. Sempre esquecia suas anotações: calendário e nomes dos apresentadores; cochilava durante as apresentações e raramente intervinha no debate, corrigindo ou complementando alguma coisa. Afinal, os alunos iam às aulas mais em consideração aos colegas ou para construção do quadro-resumo, uma das avaliações.⁵³

A segunda “matriz teórica” foi apresentada por mim. Discordei que aquele autor trabalhado pertencia àquela “matriz” batizada pela docente na disciplina. Essa era, inclusive, a conclusão de meu texto e trabalho como um todo. Na hora de explicar, porém, tive que acordar a professora, que estava cochilando: professora, professora...!

A falta de planejamento era visível em relação a praticamente todos os aspectos da disciplina e isto acabou gerando um clima de impaciência. Judith, discente que participava muito nas aulas de Cleber, também iniciou participando nas de Paula, mas seu ímpeto se foi arrefecendo, pois nem o debate sobre o senso comum em torno da educação foi estimulado naquele ambiente, que acabava por constranger, inclusive, os discentes apresentadores.

Uma “aula” foi particularmente interessante. O aluno incumbido da apresentação faltou, e Paula ficou sem ter o que fazer, literalmente. Ela não se preparou para tal situação, e pediu que o intervalo fosse antecipado para as 15h. Na cantina, os alunos ironizavam: “será que ela está preparando a aula?” Cássia, mestrande, em tom de indignação, proferiu: “porra, isso é uma disciplina obrigatória! Não tem nada, ela nem se prepara para as aulas!”

Na volta, enquanto a professora, hesitante, tentava desenvolver um raciocínio sobre o autor do dia, a turma, frustrada, retribuiu ignorando-a, mexendo nos celulares, escrevendo no caderno, cochilando. Isso irritou a docente que, ao final de meia hora de explicação, fez um questionário sobre o que havia exposto. A reação de alguns foi de chateação, como Rodrigo e Judith, outros de ironia, como Camila e Marcelo. Camila perguntou ironicamente: “será que ela vai nos dar ‘ponto negativo’?”

⁵³ É importante salientar que os discentes que apresentavam os autores perante a turma, enviavam para os colegas seu resumo e, muitas vezes, preenchiam o quadro e distribuíam para os outros, confirmando o descaso com o aprendizado, que foi generalizado.

Alencar, formado em Direito e Psicologia, doutorando, mostrava-se sempre crítico àquele momento “obrigatório” para os não pedagogos. Ele sentava perto de uma amiga e fazia gestos de descontentamento, sempre levava livro auxiliar para ler durante a aula e, quando a apresentação lhe despertava atenção, fechava o livro e participava, mostrando que estava sempre em dia com as leituras propostas. Sobre a disciplina, ele comentou: “Acho tudo isso um absurdo! Ninguém gosta de vir, ela se atrasa, não tem respeito pela gente... me sinto um retardado em ter que vir pra cá toda semana. Tem hora que fico revoltado.”

A professora precisou se afastar por motivo de saúde por algumas semanas. Duas vezes foi substituída por colegas. Uma das substitutas demonstrou que conhecia bastante o tema e estava preparada para o seu ensino. Ouviu, atenta, a apresentação, fez intervenções ao longo dela e indicou outras leituras sobre o tema. Na saída, Marcelo avaliou: “primeira aula da disciplina”.

A ausência prolongada da docente fez com que vários temas precisassem ser apresentados nos poucos encontros restantes. Isso afligiu os discentes, que queriam saber como seria a avaliação em tais circunstâncias. No rearranjo feito pela professora, no último dia da disciplina três grupos iriam se apresentar. Ao todo, eram oito alunos que não tinham apresentado.

Por e-mail a docente pediu que chegássemos às 13h, para iniciarmos cedo e termos duas horas para cada equipe. Às 14h ela ainda não havia chegado! Resolvemos, em conjunto, iniciar as apresentações, mesmo sem a docente. Às 14:20h ela entra em sala e reage, indignada, ao fato de a apresentação ter sido iniciada sem a sua presença. Disse: “como assim, vocês começaram sem mim? Como eu vou avaliar o que eu não assisti? Isso é errado!”. Respondi: “professora, errado é deixar a gente sem almoçar e ficar com raiva por não esperarmos a senhora”.

Ela não concordou, sentou em sua cadeira e permitiu a continuação das apresentações. Como eram grupos numerosos (o primeiro tinha quatro alunos) e com autores estudados para apresentações minimamente decentes, os dois primeiros grupos terminaram suas apresentações às 17:50 e, para o azar de todos do último grupo, já cansados e diante de colegas idem, apresentaram a última matriz teórica do pensamento educacional em 20 minutos, enquanto a professora dormia.

4.3.1 Avaliação e reação

Ficou acertado que mandaríamos os memoriais e os quadros-resumo por e-mail para a avaliação da professora. Após quatro semanas e já terminando o período para inserir as notas no sistema online, ela divulgou. Diferentemente de Cleber e Cristiano, a professora não deu a mesma nota para todos, ou seja, ela aparentemente corrigira os trabalhos.

Em e-mail enviado à turma, a docente fez a seguinte avaliação geral dos trabalhos:

“não fiquei muito satisfeita com a redação do trabalho, do grupo como um todo. E, me senti responsável por um retorno, que não vou fazer individual, porque comecei a escrever tanto, que vi que não iria concluir a tempo de dar as notas. Alguns alunos escreveram um texto que não se caracteriza com o que eu havia pedido. A estes dei a chance de reformular, ou completar. Outros fizeram apenas um resumo das teorias, sem sequer dizer de que se tratava o trabalho, mas fizeram um bom esforço. Outros ainda nem tanto, muita transcrição. Alguns, não passaram por todas as teorias. Estou falando, em média, no geral da turma, mas é importante destacar que houve trabalhos excelentes (...) Para aqueles que sentem que não escreveram bem, sugiro que leiam o que trazem os textos, na própria internet, sobre as características do trabalho pedido, porque vocês poderão precisar um dia escrever um, sobre sua vida acadêmica, por exemplo, se forem fazer um concurso para a Universidade. Concluí que, por ser uma turma quase maciça, de mestrado, que em geral não está acostumada com os procedimentos acadêmicos de sempre pesquisar antes de escrever, houve tão diferentes compreensões e produções diversas. Faltou a muitos, estudo, pesquisa e produção textual própria”

A “carta avaliação” da docente dialoga com o objetivo deste capítulo: a cultura da não-avaliação individual; da indisponibilidade dos professores para o ensino da pesquisa/escrita científica. A professora, na mensagem acima, fala em “falta de costume com os procedimentos acadêmicos”, o que certamente é verdade na maior parte dos casos. Mas qual a sua contribuição nesse sentido? Ela explica por que não fará a avaliação individual pois teria de escrever “tanto que não iria concluir a tempo”. Acaba fazendo uma avaliação “coletiva”: uns foram bem, outros “nem tanto”, etc. Mas essa forma nada contribui ao desenvolvimento de cada um. Atribuir à presença de muitos mestrandos o fracasso da escrita e pedir que se buscasse na internet informações sobre o texto foi novamente uma demonstração de falta de cuidado, de rigor, avaliação de si e da situação. Ao final da sua mensagem, a professora pedia que respondêssemos. E assim o fiz:

“Ao ler os comentários sobre nossos trabalhos, me segurei nas últimas sentenças, que pedem para que a gente se pronuncie. Ciente que isto pode ser apenas um ritual social (esse pedido de feedback presente em seu texto), o tomei mesmo assim como um pedido seu. Destarte me ponho a fazer também uma avaliação:

- 1- Foi insensível de sua parte colocar parte do fracasso (ou no rol das possibilidades de) a questão da turma ser maciça de mestrandos. Nós fizemos TCC para Graduação, Projeto de pesquisa aprovado por vocês, Pós-Doutores, e muitos de nós escrevemos muito bem, apesar de nossa titulação dizer o contrário.
- 2- A disciplina em si foi um fracasso, tomara que possamos admitir isso, mas foi. Aulas quebradas, atrasos, desmotivação de ambos os lados, e não podemos esconder que o desestímulo estava à mostra no rosto dos alunos.
- 3- O que mais me incomodou, entretanto, foi perceber que em nenhum momento (pelo menos dentro do texto enviado) houve uma auto-crítica que não fosse a de mencionar que a senhora não explicou bem os procedimentos do trabalho. Foi só esse seu erro? Como discente (mestrando, iniciante neste mundo acadêmico) assumo que estive desestimulado, mas não só na sua disciplina, mas nas disciplinas do programa como um todo. Novamente, em um ano de disciplinas, meu trabalho não foi devolvido com comentários. Assim, a única forma de melhorar minha escrita é com minha orientadora. Pretendia uma crítica para dentro, estilo Bourdieu, que nós todos fracassamos enquanto disciplina por termos feito dela uma simulação de conhecimento.”

Após o envio da minha resposta, recebi dois tipos de mensagens de meus colegas: algumas felizes com a minha resposta, ela “vingava” todo mundo, pois ela “mereceu aquilo, quem ela pensa que é? Cara, eu ia te mandar e-mail de apoio, mas acabei esquecendo. Mas olha, subiu no meu conceito!” Eu fui o único a responder a professora. Os outros silenciaram.

Apenas Rodrigo foi coerente com suas queixas desde o início do semestre. Pelo celular escreveu que eu tinha sido “muito corajoso e correto, mas cuidado, pois se expôs demais!”

4.4 Habitus, liminaridade e escrita

As observações feitas nas disciplinas mencionadas foram realizadas ao mesmo tempo em que fazia coleta sobre a produção bibliográfica do PEE. Com o transcorrer das disciplinas, da obtenção de dados sobre a produção de artigos em periódicos e coletânea de capítulos, assim como a observação dos discursos sobre o

tema “produtivismo acadêmico” e sobre o papel da CAPES no processo de avaliação da pós-graduação, chegamos a algumas hipóteses.

O treinamento da escrita acadêmica é parte fundamental da formação do pós-graduando, pesquisador ou professor de ensino superior. Não é, porém, algo valorizado nas práticas cotidianas do programa. A negligência com esta parte essencial da atividade de pesquisa é explicitada na escolha de docentes que não a valorizam para o ensino das disciplinas obrigatórias. Uma das professoras da disciplina A, que cursei com o professor Cleber, tem a fama de rigorosa na correção dos trabalhos e, por conta disso, é “mal vista” por muitos alunos. Ela não é “limpeza”, pois devolve os trabalhos corrigidos e aponta os erros de compreensão e escrita, muitas vezes pedindo para serem reescritos.

Segundo Mary Douglas (2007, p. 31), as instituições não são formadas por um núcleo pensante que toma decisões racionais em uma direção. As instituições são difusas, muitas vezes reagindo às demandas mediante acordos também imediatos, que, muitas vezes, conferem a ela um caráter. Dependente da cognição e analogia, continua a autora, “a instituição segue àquilo que é compreensível aos seus membros”. Daí o sentido da transformação da professora exigente em “minoría”, indiretamente condenando a sua prática.

Vê-se, considerando todos os dados e análises até aqui apresentados, que a proposta da coordenação, de criar estratégias para que a nota CAPES do programa melhore, é incompatível com o “produtivismo caseiro” de todos os tipos, o excesso de mestres e doutores graduados e a produção excessiva de capítulos de livros sem qualquer repercussão, nem mesmo local.

Com a entrada de mais de 100 alunos por ano, seria necessária a clareza sobre a necessidade e o engajamento num trabalho conjunto de todo o colegiado na formação para a pesquisa e escrita científicas.

Turner (2013, p. 156) discute sobre o processo *liminar* como algo importante para os sujeitos em posição de transição para a superação de *status* sociais. Utilizando exemplos de comunidades isoladas do mundo urbano, mas também de comunidades cosmopolitas, o autor explica que, na *liminaridade*, há sofrimento, confusão e provação. Diz ele: “o futuro ocupante da chefia ou do comando é primeiramente separado da vida comum, devendo em seguida submeter-se a ritos

liminares que o rebaixem rudemente antes de, nas cerimônias de readmissão, ser instalado em seu trono na glória final” (Idem, *Ibidem*).

O processo que leva um sujeito à ascensão social é feito, muitas vezes, de caminhos desagradáveis, renúncias, isolamento, sofrimento e saída da vida comum. A titulação acadêmica é uma ascensão social, como já foi mencionado anteriormente, mas se ela não passou pelo processo *liminar*, como sugere Turner, não estariam sendo formados “reis” esvaziados de experiência e *know-how* para o trono?

Compreender que os discentes têm que ser formados (ensinados, corrigidos, etc) apenas pelos seus orientadores é desvirtuar a essência de ser de um programa de pós-graduação. Os orientadores considerados “exigentes” trabalham na direção de formar cada discente; de apresentá-lo e acompanhar seus passos no caminho da produção de um pesquisador que, como mostra Bourdieu (1989, p. 24) não é um caminho fácil, embora não precise também ser desagradável. Em todo caso, o pesquisador é fruto do trabalho de vários professores, em que a ação de um reforça a dos outros, e assim por diante. Quando apenas alguns orientadores formam com o rigor exigido pela pesquisa científica, o seu trabalho é como o de Sísifo, ou seja, inútil. Um orientador que tem 12 alunos, dentre os quais, vários com temas diferentes, não tem condições efetivas de realizar bem o seu trabalho.

Dois discentes que cursaram as disciplinas A, B, e C, nos mesmos semestres que eu, foram perguntados sobre como eles encararam o desafio da produção intelectual nas disciplinas e como isso influenciou no desenvolvimento de habilidades para a escrita acadêmica. Rodrigo, 31 anos, que progrediu automaticamente para o doutorado, respondeu:

“Todas as disciplinas obrigatórias em que participei, um artigo foi solicitado como avaliação. Nenhum desses artigos retornaram as minhas mãos. Esses artigos em nada contribuíram para a escrita da dissertação. Os professores não explicaram com clareza e objetividade as notas atribuídas para esses textos. Portanto, sobre a análise textual das disciplinas obrigatórias do PEE, considero que o processo foi deformativo. Não encorajou a escrever mais, não possibilitou a curiosidade epistemológica. Não possibilitou a interpretação e análise das referências trabalhadas e novamente não consegui relacionar com o objeto que estava pesquisando. O máximo que recebi foi um e-mail de um docente, alertando que meu texto não se enquadrava na proposta de trabalho dele, mas não explicou qual era. Por esse motivo, não considero uma correção textual. Sinto que já existe um vício no estudante de PEE. Fazer um artigo aligeirado e entregar no final da disciplina como um critério de aprovação. Não observo um cuidado em fazer um texto

que possa ser utilizado como capítulo da Dissertação ou Tese. Utilizar o texto para publicar em uma revista, ou, enviar para eventos.”

A afirmação de Rodrigo, sobre o processo “deformativo”, leva-nos de volta à teoria da *liminaridade*, de Turner. Por não precisar se submeter às exigências contínuas de correção e ao processo de transformação que a escrita científica exige, pode-se deformar o discente, que pensa ser escritor, pois tirou notas altas nas disciplinas, mas jamais foi avaliado pelos seus professores, muitas vezes, sequer foi lido por eles! O que significa permitir que um professor faça parte do corpo docente de um programa de pós-graduação sem que ele jamais tenha publicado um artigo em periódico científico?

Outra discente, Camila, 32 anos, está em processo de defesa de sua dissertação:

“Tinha grandes (boas) expectativas em relação às disciplinas-chave do curso, como **C e A**, porém estas foram um fracasso. Além do mal direcionamento das disciplinas feito pelos professores no decorrer de todo o semestre, ainda não tive o retorno quanto à correção dos trabalhos enviados. Porém, para mim, o “não-retorno” foi apenas um dos grandes erros dos docentes, já que a própria atividade de avaliação proposta não instigou o meu interesse e a vontade de fazê-la. Então, refletindo sobre isso agora, acho que a resposta dessa avaliação seria, como foi (lançamento das notas), indiferente, porque durante todo o processo não percebi grandes contribuições da proposta da atividade para o meu aprendizado. Porém, eu destaco as disciplinas **D e E**. Na primeira, os alunos leram em sala de aula os trabalhos finais. Esse momento foi importante para a troca de experiências e para saber como o outro estava construindo o objeto de pesquisa. Foi bem interessante. Na disciplina E, o professor dividiu o horário da turma para atender individualmente cada aluno e fazer uma leitura com mais atenção do trabalho final. Estas são metodologias que agregam à formação. Nessa altura (no mestrado), lançar notas e achar que fez avaliação não me quer dizer nada e não acrescenta em nada no meu aprendizado”.

Jornalista, Camila precisou cursar disciplinas da grade obrigatória de um curso que conferirá a ela o título de mestre em Educação Brasileira. Ela, porém, não considera que aprendeu o suficiente porque o descaso dos professores com as aulas e a avaliação negligente não permitiram que acrescentasse tudo que acha que deveria ter aprendido. Porém, Camila nos mostra que nem tudo é descaso e negligência: há disciplinas em que os professores se preocupam com a formação, efetivamente: aulas que permitem o aprendizado efetivo; acompanhamento da leitura dos alunos através de fichamentos ou resenhas e leitura e avaliação dos trabalhos finais.

Porém, o *habitus* dominante, presente sobretudo em duas das disciplinas descritas, constringe todos à cultura da não cobrança; a questão de não querer “se sujar” dentro do programa é bastante importante, pois faz internalizar um sentimento de perseguição diante da cobrança ou questionamentos de “inferiores” para “superiores”. Mas, por que cobrar de um servidor público o seu trabalho seria algo “perigoso”, “sujo”, “arriscado”? Esse mesmo cuidado é tido quando se cobra de outros servidores públicos, incluindo os do corpo técnico da universidade? Alguém tem medo de se sujar com uma técnica em enfermagem em um posto de saúde público? Se não, por que não? Não discutir publicamente esses problemas da formação e defasagem entre o que faz o Programa e o que “exige” a CAPES é reforçar o jogo que permite a existência dos “queimados” e dos que são “maior limpeza”? O que levaria a “ordem das coisas” a se inverter de tal modo? Como um perfil valorizado pela CAPES pode ser tão massacrado em certos Programas? Que preço pagam todos aqueles vinculados à pesquisa rigorosa, tanto orientadores como orientandos?

Uma das características do PEE é uma produção “científica” que não passa pela avaliação dos pares e nem tem repercussão para além da divisão dos poderes locais, a não ser o caso das exceções já discutidas nos capítulos iniciais. Os índices da tabela 7 e a observação das três disciplinas obrigatórias levam à hipótese de que as práticas observadas nas disciplinas obrigatórias são bastante generalizadas no corpo do Programa. Os docentes que resistem a essa cultura são poucos e pagam um preço alto por tal resistência, ou seja, o que acontecerá se não houver mais resistência e o que é hoje hegemônico se transformar efetivamente em geral?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que se faça nesta seção um caminho inverso para a compreensão do que se procurou fazer e como há dificuldades nos caminhos para o estudo do ensino superior com viés antropológico. Em termos cronológicos, o trabalho foi apresentado ao contrário, pois fez sentido assim a construção do texto. Na realidade, as disciplinas frequentadas no semestre “Primavera” e a “carta” protesto apresentada pelos professores, juntamente com a leitura de Beserra e Lavergne (2012b) sobre as necessidades e dificuldades para a construção de uma antropologia do ensino superior no Brasil foram os fatores motivadores para a coleta de dados e estudo mais aprofundado da história do *campo* científico no Brasil.

Através inicialmente do despertar da observação participante das disciplinas foi possível construir as indagações posteriores, mostrando como o trabalho de observação, tão caro à antropologia, é fundamental para a construção de problemáticas mais profundas, como o fazer científico na periferia e a formação cultural dentro dos ambientes acadêmicos.

Através dessa observação, construímos um mapeamento que indicou não um “produtivismo acadêmico” exposto por autores preocupados com a concorrência entre os programas e a vulgarização da produção apenas para construção de estratos superiores: o PEE, que condena o “produtivismo da CAPES”, também criou o seu “produtivismo caseiro”, o que mostra os limites do controle da CAPES, que, desde 1998, adverte tal programa sobre produção “endógena” e também de grande desconhecimento e despreparo da instituição na condução para uma produção em menor volume e maior impacto na área. Tudo isso com decisiva influência do excesso de orientações e da imaturidade profissional com que docentes entram para o programa para orientação de pós-graduação.

Seguindo o caminho, encontramos, então, a pós-graduação brasileira em uma situação complexa: a) foi formada muito rapidamente, com expansão acelerada a partir da década de 1970 e com mais força depois da LDB de 1996; b) tal rapidez possivelmente não permitiu que algumas áreas formassem massa crítica para que, com solidez, fossem desenvolvidas pesquisas e pesquisadores em volume e qualidade compatíveis; c) a pós-graduação é sustentada pela sociedade brasileira, que paga por

esse serviço os maiores salários do setor educacional do Brasil, portanto é necessário estudos e fiscalizações eficazes.

Levar tais análises para um estudo antropológico é difícil, como atestam Beserra e Lavergne (2012b), pois estudar o próprio *campo* é dificultado ainda mais pela ação de também estudar o *locus* onde se trabalha, estuda, vive. É necessário um amadurecimento ainda da pesquisa antropológica sobre o estudo do “mesmo”, no caso, a pós-graduação, sobretudo quando tais estudos forem desenvolvidos pelos próprios membros dos programas. As reações acusatórias que porventura ocorram, como “falta de ética”, “fofoca” ou a redução de um trabalho antropológico à mera disputa política pode ser indício de falta de amadurecimento sobre o *campo* ou mesmo defesa de práticas expostas pela observação participante.

Dentro do curso, os sujeitos acabam por ter no silêncio e medo de discordar dos docentes e gestão do programa uma forma de sobrevivência, criando um cotidiano de silêncio generalizado, que pode ser expressão da incongruência mencionada por Durham: um pesquisador de universidade ter o mesmo estatuto de outros funcionários públicos no Brasil. Dever-se-ia iniciar um processo de descredenciamento de orientadores no PEE e fortalecer a publicação qualificada. Mas para além da ignorância que possuem sobre o *campo* e da imaturidade de alguns docentes e discentes, ficam alguns questionamentos: por que tantos docentes em um programa de pós-graduação? Qual a dificuldade de descredenciar quem não produz? Quanto de política está sendo “vendida” como ciência em ambientes como o PEE? E, por outro lado, como explicar os casos de programas de periferia que desenvolvem um trabalho de eficiência relativa? Se afastam da nota baixa, o que ocorre enquanto cultura institucional?

São questionamentos que não foram contemplados por esse trabalho, mas que deveriam ser investigados para melhor compreensão sobre o *campo* científico no Brasil e o fazer científico na periferia.

REFERÊNCIAS

- BESERRA, BLR. **Brasileiros nos Estados Unidos: Hollywood e outros sonhos.** Fortaleza; São Paulo; Santa Cruz: Ed. UFC; UNISC; HUCITEC, 2005.
- BESERRA, BLR; LAVERGNE, Remi. Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE E PRÉ-ALAS. 15., 2012, Terezina, **Anais...** Terezina: UFPI, 2012.
- BESERRA, BLR. A performance da “produtividade acadêmica” ou as estratégias do “fazer científico” na periferia: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. CONGRESSO DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, XXXII, 2014., **Anais...** Chicago, IL, 2014.
- BIANCHETTI, Lucídio. VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação de políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis, Editora Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas, Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo. Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.
- BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1946. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/constituicao46.htm>>. Acesso em 30/01/2015.
- BRASIL. Decreto nº 29.741, de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p. 10425, 1951.
- BRASIL. Decreto nº 50.737 de junho de 1961. Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 5154, 1961.

BRASIL. Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Casa Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.27833, 1996.

BRASIL. Parecer 977/65, de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1964.

BRASIL. Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. I Plano Nacional de Pós-Graduação, de 1975. Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União, Brasília**, Seção 1, p.129, 1974.

BRASIL. Decreto nº 93.668, de 09 de dezembro de 1982. Publica o II Plano Nacional de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, 1982.

BRASIL. Decreto nº 87.814, de 16/11/86. Publica o III Plano Nacional de Pós-Graduação. Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, p. 21469-21471, 1986.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área 2009**. Brasília: CAPES, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação- PNPg 2005-2010**. Brasília-DF: CAPES, 2004

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação- PNPg 2011-2020**. Brasília-DF, CAPES, 2011.

BRASIL. . Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação do Programa**. Brasília-DF, CAPES, 2013. Disponível em http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=25001019/038/2013_038_25001019001P7_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2013&tipo=divulga. Acesso em 26/01/2014

CAMPANHA. In: MICHAELIS: dicionário ilustrado. 48.ed. Sao Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/escolar/e...> >. Acesso em; 08/09/2014

CASTRO, Eduardo Viveiros. O nativo relativo. **Maná**, Rio de Janeiro, v. 8, n.1, p. 113-148, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina. Programas de Pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set.2002.

DURHAN, E. R. **Autonomia universitária- extensão e limites**. São Paulo. NUPES-USP, 2005.

_____. **Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta**. São Paulo. NUPES-USP, 1998.

_____. **Educação superior, pública e privada**. In: SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (orgs.). Os desafios da educação no Brasil. São Paulo: Nova Fronteira, 2005. p. 191-233.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ática, 1984.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo. Melhoramentos, 1955.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A Institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, jul. 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan/jun. 2006.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

LOIOLA, Francisco Antonio. **Pesquisa e Pós graduação no Brasil: o caso do mestrado em educação da FAGED**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1991.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Estruturas elementares de parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

MALINOSWKY, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Identidade das ciências humanas e métricas de avaliação: qualis periódicos e classificação de livros. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 755 - 778, dezembro de 2012.

MORAES, Karine Nunes. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. CATANI, Afrânio Mendes. A produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/1996: uma síntese. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v.8, n.1, p. 119- 132, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 25 n. 03, 2009.

LUIZ, Ronir Raggio. Avaliação de produtividade acadêmica: uma proposta de quantificação. **R B P G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 300-312, dez. 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo. Ed. UNESP, 2000.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvania. **Comissão das borboletas: a ciência do império entre o Ceará e a Corte (1856 - 1867)**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2003.

PRESSER, Nadi Helena. ARAÚJO, José Renato da Silva. FALCÃO-JUNIOR, Marcos Antônio Gomes. As necessidades de informação subjacentes ao processo decisório o espaço que circunda a regulação da pós-graduação no Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 979 - 1005, dez. 2013.

SANTOS, Cassio Miranda dos. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas, Educação**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 37, p 479-492. Out- dez 2002.

SAVIANI, Demerval. A Pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, São Paulo, v. 1 - n.1, p.1-95 - jan./jun. 2000.

SAVIANI, Demerval. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, ano 17, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan./dez. 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia**: a política do conhecimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurum Editora, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. Nota sobre a transição necessária para a Pós-Graduação Brasileira. In: BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação- PNPG 2011-2020**. Brasília-DF, CAPES, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moriz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moriz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES, Sandra Regina. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010.

SPAGNOLO, Fernando. SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes? **R B P G**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Manual do aluno**. Fortaleza: FAGED, 2013. Disponível em: <<http://www.facedpos.ufc.br/2015/docs/discente/MANUAL%20DO%20ALUNO%2013072015.pdf>>

TOTA, Antonio Pedro. **Imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da segunda guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VERHINE, Robert R. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

YAMAMOTO, Oswaldo Najime; TOURINHO, Emmanuel Zagury; BASTOS Antônio Virgílio Bittencourt; MENANDRO. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel? **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 727 - 750, dez. 2012.