

A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A PRODUÇÃO DO CONSENSO ATIVO

THE EVALUATION OF BRAZILIAN POSTGRADUATE AND THE PRODUCTION OF THE ACTIVE CONSENSUS

Fabiano Antonio dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Câmpus do Pantanal

E-mail: santos.fabiano@gmail.com

Hellen Jaqueline Marques

Curso de Pedagogia da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

E-mail: hellen.marques@ufms.br

Introdução

A pós-graduação brasileira possui um dos sistemas de avaliação mais complexos em todo o mundo. A existência de uma agência responsável por estabelecer as métricas de avaliação deveria ser algo positivo, pois poderia garantir certa uniformidade em termos de qualidade dos programas de mestrado e doutorado espalhados pelo país. Entretanto, ao se pautar em métricas quantitativas, boa parte da pós-graduação brasileira deixa de avaliar qualitativamente seus programas, inclusive deixa de considerar particularidades regionais e de áreas de pesquisa.

Atualmente (2018), a avaliação ocorre a cada 4 anos utilizando instrumento constituído por cinco quesitos: 1. Proposta do Programa; 2. Corpo Docente; 3. Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4. Produção Intelectual; 5. Inserção Social. A maioria das áreas atribui maior peso ao quesito 4, sendo possível observar raras exceções (como é o caso da Filosofia, que atribui pesos iguais para os quesitos 3 e 4). Isso mostra que a tendência da avaliação é, realmente, se pautar em dados bibliométricos da produção intelectual do professor. Quesitos como inserção social e proposta do curso, que avaliariam

o programa em si, são pouco considerados nas avaliações. O que se vê, portanto, é a priorização da avaliação dos professores dos programas, e não dos programas em si.

Os programas de pós-graduação no Brasil estão divididos em 49 áreas de conhecimento, dentre as quais está a educação. A diversidade das áreas é evidente e o resultado é a adoção de métricas também bastante distintas sobre os programas de mestrado e doutorado. A área da educação, por exemplo, tem considerado critérios/questões para a avaliação que poucas áreas continuam a adotar. Justamente por ser uma das poucas ainda a adotar métricas como o qualis periódicos e livros¹, tem se configurado um debate intenso e preocupado com o futuro da qualidade da pós-graduação em educação no país.

As discussões têm se pautado na ideia de que não há relação comprovadamente direta entre citações e qualidade; impacto ou mérito científico. Quando a questão envolve inovação (algo inerente da pesquisa científica) o problema é ainda mais complexo, pois como se mensurar o quanto um estudo, ou área determinada apresentou em termos de inovação. Que parâmetros considerar para mensurar os avanços? Sabe-se que as ciências naturais atualmente são aquelas privilegiadas em termos de financiamento e as que mais “avançam” quando o assunto é inovação, pois os critérios de cientificidade adotados não olham para as ciências humanas da mesma forma.

Em uma rápida busca pelas páginas das áreas de avaliação da Capes, observamos que parte considerável das 49 áreas utilizam as métricas Fator de Impacto, Índice H e citações aferidas pelo Scholar (as quais explicaremos mais adiante) para avaliar suas produções e, conseqüentemente, seus programas *stricto sensu*. Para Hegguet (2013), ainda que diversas críticas existam sobre essa forma de avaliar – como a San Francisco Declaration on Research Assessment (organizada pela Sociedade Americana de Biologia Celular que apontam problemas nas formas como os resultados das pesquisas são avaliados, reivindicando outras métricas); Manifesto de Leiden (organizado por pesquisadores preocupados com os rumos que a bibliometria tem tomado nos últimos anos.

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulga periodicamente uma classificação de periódicos, livros e capítulos de livros que tem por objetivo avaliar a produção intelectual dos programas de pós-graduação no país. Para maiores informações acessar: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf> Acesso em 02/02/2018.

A intenção do manifesto foi apresentar princípios/práticas de avaliação que podem nortear editores e pesquisadores em um caminho que considere, também, itens qualitativos) – o que pesa mais é a possibilidade, ainda que bastante limitada, de avaliar uma quantidade maior de pesquisadores com um único instrumento.

Este artigo tem o objetivo de debater o processo de avaliação da pós-graduação brasileira, indicando o mesmo como uma das estratégias de consenso ativo no cenário acadêmico, e problematizar o papel destas avaliações na definição da qualidade dos programas nas instituições de ensino superior. Problematizar os atuais mecanismos usados na avaliação da pós-graduação brasileira nos parece fundamental, pois permite aprofundar o significado de tais práticas na conformação de um perfil para a área, adequado aos parâmetros de cientificidade contemporâneos que, muitas vezes, não estão a favor do desenvolvimento da ciência numa perspectiva crítica e democrática.

Internacionalização da pós-graduação brasileira ou neocolonização do conhecimento?

O Brasil conta com uma importante produção acadêmica perante a produção mundial. Estamos entre os países com maior número de artigos científicos produzidos, ocupando a 13^a posição do ranking global (*SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE*, 2014). Por outro lado, esta posição não significa que nossas produções tornem-se reconhecidas internacionalmente (fator considerado de maior importância para a pós-graduação brasileira na atualidade). Diante disso, o tema da internacionalização tem tido grande destaque na pós-graduação, pois, a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) dos programas de pós-graduação, aplicada de forma indutiva, tem priorizado as estratégias para consolidá-la em todo o país. É exatamente essa avaliação indutiva, que toma como modelo sistemas de pós-graduação diversos aos nossos, que pretendemos problematizar nessa etapa do artigo.

Seria a busca por internacionalização dos programas de pós-graduação uma forma de emancipação e fortalecimento da pesquisa no país, ou uma forma de subserviência ao modelo de pesquisa e de pós-graduação, em especial da avaliação, dos países centrais (particularmente Estados Unidos, Alemanha,

Inglaterra e França)? Ou, ainda, o processo de internacionalização tem objetivos voltados ao fortalecimento das universidades periféricas, ou à associação da globalização com o processo de padronização da formação de capital humano, importante para o desenvolvimento econômico?

Cumpre destacar de imediato que partimos da perspectiva crítica em relação ao processo de globalização e internacionalização adotado pela pós-graduação brasileira em suas mais diversas áreas. Somos críticos especialmente porque a lógica por trás desta suposta internacionalização envolve a ampliação da subserviência dos países periféricos frente aos países centrais. Nesta lógica subserviente, a internacionalização parece positiva quando, de fato, visa desenvolver um modelo de pós-graduação que contribua para o processo de mundialização do capital.

Como acompanharemos nesta seção, o processo de mundialização do capital requer mudanças importantes no funcionamento das universidades, estas, por sua vez, impulsionadas pela tendência de internacionalização da educação. Será possível observar que as mudanças no campo econômico são acompanhadas de mudanças significativas dos objetivos e finalidades das universidades públicas brasileiras e, por que não, mundiais. Chesnais (1996) tem um olhar igualmente crítico sobre a globalização, pois, o que vivemos na atual conjuntura econômica é a predominância da financeirização da economia sobre a produção.

Para Chesnais (1996), o movimento de mundialização passa por três modalidades: intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e fluxos de capital monetário, mais conhecido como capital financeiro. Na mundialização do capital, o que se observa é a internacionalização do capital produtivo associada, principalmente, à predominância do capital portador de juros, configurando um período que impera a “ditadura” do capital financeiro. Ocorre que a velocidade com que o capital financeiro circula é infinitamente superior ao capital produtivo, levando a uma compressão temporal do primeiro sobre o segundo. A implicação deste achatamento é a necessidade de aumentar a produtividade dos processos de trabalho, elemento central para o desenvolvimento do regime de produção capitalista. Por meio da implementação de políticas públicas e ações mobilizadoras da produção real do trabalho produtivo, o Estado capitalista gera novos espaços para o setor privado agir, acrescido da necessidade de criar meios de ampliar, ainda mais, as formas produtivas da

produção de valor. Neste caminho, a ciência, tecnologia e educação tornam-se estratégicas para a formação da força de trabalho que irá agir diretamente no processo de trabalho real produtivo.

Ainda no início do processo de mundialização da economia, a partir dos anos 1980, requereu-se maior participação dos investidores estrangeiros sobre a economia nacional. Acompanhadas pelo movimento neoliberal, as propostas de privatização são anunciadas como única salvação da economia. Evidentemente que se tratava de uma alternativa de interesse exclusivamente burguês, pois a abertura do mercado nacional para a participação de investimento estrangeiro impacta negativamente sobre a soberania nacional do Estado brasileiro (apenas para ficar em aspectos políticos). Acompanhados destes investimentos estrangeiros, observa-se forte controle sobre a gestão monetária dos países credores por parte dos investidores e dos organismos de empréstimo, como é o caso do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

O movimento da economia mundializada impacta diretamente no funcionamento das mais diferentes instituições públicas e privadas. As universidades enfrentam importantes investidas da economia neoliberal, tornando-se espaço para o desenvolvimento, ao mesmo tempo, de dois aspectos fundamentais para o funcionamento do capital. O primeiro é a constituição do pensamento hegemônico burguês, cuja premissa envolve o espírito empreendedor, leia-se, adaptado às crises cíclicas do capital; o segundo é a constituição da universidade como lócus de desenvolvimento da lógica privatista. Aliado a estes aspectos está o necessário investimento na formação dos alunos das universidades para o desenvolvimento de características e qualificação de um novo trabalhador.

As instituições passam a priorizar disciplinas aplicadas às demandas do mercado. Não é raro observar mudanças estruturais dos currículos para atender a demanda de formação de força de trabalho para determinadas empresas (no Brasil, cursos de formação superior voltados à mineração foram comuns quando a Vale² passou a instalar-se em regiões afastadas). As parcerias entre universidades, indústrias e Estado têm se tornado tão frequentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) que passamos a naturalizá-las. Na pós-graduação um exemplo

² A Vale é uma empresa multinacional da área da mineração sendo uma das maiores produtoras de minerais como o ferro do mundo.

dessas parcerias são os mestrados, e agora doutorados, profissionais. Criados com um objetivo bastante específico (atender demandas do mercado de trabalho) estes programas, em sua ampla maioria, funcionam nas universidades para atender determinadas demandas de formação. Turmas para a formação de uma determinada empresa são comuns nestes programas, em especial nas ciências naturais. Essa parceria gera dividendos para as universidades que veem esses programas como fundamentais para a captação de recursos. É preciso destacar, entretanto, que alguns programas de mestrados profissionais foram criados nas ciências humanas com objetivos distintos, como atender a demanda de formação de setores públicos, como secretarias municipais.

Destacamos que estas parcerias são, em última instância, a instituição da lógica privatista e interessada sobre a universidade e que o conhecimento derivado traz consequências para o aumento da desigualdade, posto que os benefícios decorrentes das produções científicas não atendem aos interesses de toda a sociedade, mas, de uma parcela muito reduzida. Cursos técnicos preenchem os currículos universitários, além do crescimento impressionante dos cursos à distância, que se ocupam de certificar os trabalhadores com maior celeridade.

Em relação à constituição da universidade como espaço privado, observamos medidas como cobrança de taxas, mensalidades de cursos de especialização e nos de mestrado profissional. Internacionalizar a universidade significa, assim, difundir um *módus operandi* comum aos países centrais, ou seja, a falta de educação superior gratuita. O modelo de internacionalização das universidades brasileiras segue o mesmo desenvolvido pelos Estados Unidos.

Desde os anos 1950, as universidades estadunidenses têm como objetivo principal o desenvolvimento de conhecimentos que produzam a comercialização de serviços, de produtos de alta tecnologia e, ao mesmo tempo, influenciem os rumos das universidades no restante do globo terrestre (SANTOS, 2003). Cria-se, assim, uma divisão do trabalho acadêmico, destinado a aumentar a separação das funções que ocupam as universidades centrais das periféricas (SILVA JUNIOR, 2017).

Às universidades da região latino-americana cabe, nesta divisão, o desenvolvimento de conhecimentos secundários. Impõe-se à todas as universidades (localizadas na periferia ou no centro do capitalismo) uma forma de capitalis-

mo acadêmico (SLAUTGATHER RHOADES, 2010, *apud* SILVA JÚNIOR, 2017), isto é, que articula instituições, professores, administradores e alunos à economia de predominância financeira.

A pós-graduação, em particular, tem vivenciado importante interferência dos Estados Unidos ao longo de sua breve história (SANTOS, 2003), como um exemplo a ser “reproduzido”.

A importação de teóricos e de teorias, esta “ciência de reprodução”, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países ‘adiantados’, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido. (SANTOS, 2003, p. 629)

Se no princípio dos anos 1960 a dependência dizia respeito ao próprio funcionamento da pós-graduação, que dava seus primeiros passos e necessitava de ajuda para esta caminhada, atualmente essa interferência ocorre sobre a forma de influências indiretas, principalmente quanto aos processos de avaliação. Ainda que o funcionamento das atividades tenha certa independência, a escolha dos instrumentos e parâmetros de avaliação é completamente influenciada por aquilo que os próprios pesquisadores brasileiros consideram ciência, mas, cuja referência está quase toda pautada no que consideram os norte-americanos.

Esse aspecto é interessante, uma vez que vivemos um período de independência-dependente, ou seja: construímos uma identidade para a pós-graduação brasileira, organizamos instituições reguladoras bastante eficazes, mas, continuamos tomando como referência aquilo que “o mundo” considera mais avançado. Trata-se, em nosso entendimento, da produção do consenso cuja finalidade é estabelecer uma vinculação orgânica, e totalmente dependente, dos parâmetros de cientificidade estabelecidos internacionalmente, que tomam como referência as necessidades do capital.

As estratégias de consolidação da “World Class University” e o papel da pós-graduação na produção do consentimento ativo

O Brasil ingressa definitivamente no terreno neoliberal a partir dos anos 1990, especialmente com a vitória de Fernando Collor de Melo. Entretanto,

foi com Fernando Henrique Cardoso (FHC) que assumimos definitivamente a política de financeirização econômica. Como já destacamos anteriormente, para a mundialização da economia é necessário um ambiente propício à entrada de investidores estrangeiros no mercado nacional. O terreno principal a ser “preparado” envolveu a reforma do Estado brasileiro.

Em 1995 o passo decisivo foi dado: a criação de um ministério federal chamado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo à frente de sua gestão, o então ministro, Bresser-Pereira. Na proposta de reforma, o ministro passou a defender que o Estado deveria delimitar mais claramente suas fronteiras com o setor privado e as instituições não governamentais. Alegando que a gestão pública era atrasada e burocrática, assim, propôs mudanças significativas. Sugeriu que o Estado fosse organizado a partir de 4 setores: um núcleo estratégico; atividades exclusivas do Estado; atividades ou serviços não exclusivos do Estado; e a produção de bens e serviços para o mercado. (SILVA JÚNIOR, 2017)

As universidades públicas pertenceriam ao núcleo não exclusivo do Estado. Os serviços deste núcleo poderiam ser oferecidos pelo setor privado e setor público-não estatal (uma categoria criada pelo ministro, que se aproximava das propostas de terceira via defendida por Giddens na Inglaterra). O termo cunhado significa, segundo o próprio autor, propriedade “pública, no sentido de que se deve dedicar ao interesse ‘público’, de que não visa ao lucro, ‘não-estatal’ porque não fazem parte do aparelho do Estado”. (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 35) A nova categoria de serviços oferecidos estaria sob tutela do Estado, mas, aberto ao investimento de empresas privadas e, principalmente, organizações sociais. A partir de então houve a multiplicação de Organizações Não-Governamentais (ONGs) ocupando o papel do Estado na gestão da educação pública brasileira, mas, sempre com o apoio financeiro dos fundos públicos.

Além das formas mais claras dos impactos da reforma do Estado brasileiro sobre a educação superior, outras mais veladas vão se concretizando. Trata-se das práticas gerenciais de gestão das instituições, das avaliações externas que ganham centralidade em toda a educação no país (da educação básica ao ensino superior), da lógica privada instituída no interior das instituições públicas (como a defesa do fim da estabilidade dos professores concursados) e a contratação (e demissão) de professores através de contratos temporários, além da lógica produtivista baseada em um “quantitativismo” que atinge todas

as esferas de funcionamento das universidades (como poderemos acompanhar mais adiante na discussão sobre a avaliação da pós-graduação do país).

Portanto, a reforma do Estado brasileiro traz à tona a consolidação de uma universidade já bastante difundida nos Estados Unidos da América. Como países periféricos que somos, o passo após a reforma do Estado foi transformar as universidades em modelos de instituições internacionais, assim como o fizeram os norte-americanos.

A pós-graduação brasileira tem exercido importante papel na indução de uma nova cultura institucional das universidades do país. Influenciada pela tendência norte-americana, tem se submetido a um rigoroso processo de avaliação. Esta avaliação, que não é exclusividade da pós-graduação, fere a autonomia das instituições públicas, pois, segue uma lógica imediatista, pautada em resultados pragmáticos, e apresenta uma perspectiva muito bem definida de indução, comparação e associação à quantidade mais que a qualidade dos processos. Exemplo disso é a ênfase sobre a produção bibliográfica³ (número de publicações).

Os próprios instrumentos usados para avaliar a produção científica da pós-graduação são resultados do processo de consolidação da *World Class University*, ou Universidade de Classe Mundial, uma vez que são hegemonicamente usados nas universidades estadunidenses. São exemplos destes instrumentos o Fator de Impacto e Índice H, cuja eficácia é bastante duvidosa quando observa-se a avaliação da qualidade do que se produz nas universidades. O Fator de Impacto (FI) é usado para avaliar a quantidade média de citações de um periódico indexado junto ao antigo *Institute for Scientific Information* (ISI), atualmente *Web of Science*. Seu cálculo considera as citações realizadas em determinado periódico no biênio anterior ao que se está medindo (o que é bastante questionável por induzir práticas antiéticas, como a autocitação).

O Índice H, diferentemente do FI, avalia o pesquisador por meio da quantidade de artigos produzidos por ele e o impacto dessa produção sobre

³ A área da educação mudou recentemente a forma como considerar a produção bibliográfica. Antes havia a exigência de, pelo menos, uma das publicações ser divulgada em periódico B2. Atualmente, sob a justificativa de primar mais pela qualidade que quantidade, tal “trava” foi retirada e será considerada a pontuação das melhores oito produções de cada docente. Vale destacar que a lógica envolvida nesta avaliação não é alterada: continua-se priorizando a pontuação alcançada nas avaliações.

a área. Baseia-se nos artigos mais citados, o que é um problema para muitos pesquisadores, especialmente os mais jovens. Seu cálculo é estabelecido considerando o número de artigos com citações maior ou igual ao próprio índice h. Por exemplo: um pesquisador tem Índice H 7 se sua produção tiver sete artigos com sete ou mais citações cada. Assim, um pesquisador que tenha publicado em três periódicos, sendo dois deles pouco conhecidos na área e um deles bastante conhecido poderia apresentar o seguinte índice H: 1 citação em cada um dos periódicos pouco conhecidos e 35 no periódico conhecido. Seu índice H seria 1, pois o referido pesquisador não tem sequer três citações nos três periódicos analisados. As citações são contabilizadas a partir da referência de qualquer documento que esteja disponível na web. Logo, qualquer documento citado por outro documento acaba sendo contabilizado e monitorado pelos Scholar.

Todas as 49 áreas de conhecimento reconhecidas pela Capes são submetidas ao mesmo instrumento avaliativo (composto dos 5 quesitos já apresentados anteriormente cujo peso maior se dá sobre a produção docente). Maciçamente, estas áreas consideram o Fator de Impacto e Índice H como principais métricas para a avaliação. Apenas 4 áreas não os adotam na avaliação da “qualidade da produção”, são elas: Educação; Filosofia; Comunicação, Ciência da Informação e Museologia; Artes/Música. Estas áreas usam apenas o Qualis para a avaliação.

A lógica de forma alguma avalia a qualidade das produções, senão apenas impõe métricas quantificáveis para que sirvam de comparações. Sendo assim, o que se tem visto é o falseamento da produção acadêmica, levando os pesquisadores à citarem uns aos outros para que seus índices sejam ampliados.

A consequência deste processo está nos recursos financeiros destinados conforme as áreas de avaliação e suas prioridades (definida arbitrariamente pelo governo federal). Recebem mais recursos àquelas áreas que apresentam maior capacidade de inovação (entenda-se por inovação a capacidade de produzir conhecimento matéria-prima).

No entanto, o que estamos vivendo no Brasil é o surgimento de poucas universidades de excelência, ao contrário, muitas instituições estão com condições precárias e possibilidades reduzidas de produção científica de qualidade, criando uma divisão interna do trabalho acadêmico. Esta divisão pode

ser observada no pequeno número de universidades consideradas de nível internacional. (SILVA, 2017)

O sistema de avaliação da pós-graduação atribui aos programas notas entre 2 e 7, sendo que o mínimo para o funcionamento do mestrado é 3 e doutorado é 4. Apenas os programas 6 e 7 são considerados de excelência porque apresentaram nível de internacionalização próximos às Universidades de Classe Mundial. Para se ter uma ideia disso, dos 177 cursos de pós-graduação em educação brasileiros (entre universidades públicas e privadas), apenas 3 receberam a nota máxima. É público que se estabeleceu uma cota entre os programas de nota 5, 6 e 7, sendo que, para um programa nota 5 subir para 6, é preciso que um com nota 6 seja rebaixado para 5. Este é, sem dúvida alguma, um sistema injusto e com poucas condições de medir a qualidade dos programas.

Falar em consenso na definição de critérios para a avaliação da pós-graduação das 49 áreas significa, minimamente, considerar que estamos em uma ceara de importante disputa, onde são privilegiadas aquelas com maior poder de convencimento da sua importância para a sociedade. Evidentemente que tal importância não tem a ver somente com a efetiva contribuição para o desenvolvimento humano, conseqüentemente científico e social, mas, perpassa o significado atribuído a cada uma das áreas no jogo de poder, para estabelecer aquelas que mais atendem os critérios de cientificidade hegemonicamente dominante.

Não se trata, portanto, apenas de estabelecer consensos sobre a importância das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação para o bem comum, mas, de estabelecer quais áreas são legítimas nesta representação. Aquelas consideradas mais legítimas passam a constituir modelos de desenvolvimento. Desconsidera-se, neste caminho, exatamente o que vem a ser o grande fator de desenvolvimento da ciência e do conhecimento: suas múltiplas determinações. Consensuar em termos de avaliação da ciência tem significado estabelecer métricas definidas por aquelas áreas consideradas mais legítimas, criando induções na forma de “fazer ciência” que não estão completamente adequadas às especificidades das 49 áreas avaliadas pela Capes.

A avaliação da pós-graduação tem se tornado um dos mais importantes mecanismos indutivos de consensos. As universidades de todo país, públicas

ou privadas, têm se esforçado para fomentar maior circulação de pesquisadores estrangeiros, maior realização de parcerias com universidades estrangeiras e de pesquisas em rede. O que orienta estas ações é a tentativa de galgar posições nos rankings internacionais que avaliam as universidades em todo o mundo. Isso tem levado as instituições a alterarem seus currículos e estabelecerem novos padrões para a avaliação de suas ações. Além disso, a criação dos rankings tem gerado uma corrida para atingir lócus privilegiado como universidade internacional.

Quando se afirma que a avaliação da pós-graduação brasileira tem caráter indutivo, pouco se problematiza o significado de tal indução e as implicações trazidas para o funcionamento da pós-graduação brasileira. Segundo Moreira, Hortale e Hartz (2004), esta prática indutiva remonta os anos 1990, quando o número de programas em educação cresce significativamente. Neste período, era preciso estabelecer padrões de funcionamento que inserissem a área no caminho da cientificidade das demais. Assim, induções passaram a fazer parte da agenda da pós-graduação e trouxeram mudanças estruturais no seu funcionamento e mudado radicalmente o perfil dos programas, como, redução dos tempos de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado; exigência da titulação de doutor para ingressar nos programas; e exigência de produção científica de docentes.

Uma das principais críticas que as pesquisas (HORTA, 2006; TARGINO 1999; MOREIRA, HORTALE e HARTZ, 2004) que tomaram a palavra dos coordenadores de programas de pós-graduação brasileira apontam é para a homogeneização que as avaliações implicam. Não há uma preocupação com as particularidades de cada uma das regiões brasileiras, com seus níveis de desenvolvimento diferenciados que, via de regra, levam a uma imensa desigualdade entre as oportunidades que os programas da região sul e sudeste possuem em relação aos demais.

Ainda que as avaliações se organizem no interior das áreas de conhecimento e que as comissões avaliadoras respeitem as especificidades de cada área, porque são elas mesmas parte constituinte destas, um dos graves problemas é o papel que o Conselho Técnico Científico (CTC) ocupa na homologação dos resultados finais e na definição dos documentos de área, que orientarão as avaliações futuras. Neste caso, o CTC acaba conduzindo para práticas homogêneas como tem sido possível observar na definição dos instrumentos avaliativos das áreas.

Em levantamento realizado para o Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação, realizado em 2017, Silvia Meletti, professora da Universidade Estadual de Londrina, apresentou resultados parciais de uma pesquisa que mapeou as ferramentas avaliativas utilizadas pelos programas das 49 áreas e destaca certa homogeneidade. Alguns exemplos desta homogeneidade são a desconsideração de trabalhos publicados em anais de evento como produção válida para pontuação na avaliação (apenas 12 áreas consideram a produção de artigos em eventos, nas demais este tipo de atividade é considerada desde inserção social até não pontuada) e a utilização cada vez menor do qualis periódico como instrumento avaliativo das produções dos docentes vinculados aos programas (apenas 4 áreas continuam utilizando o qualis como único instrumento avaliativo). Chama-nos a atenção áreas como Antropologia, cuja tradição em pesquisa é amplamente conhecida por combater práticas homogeneizadoras, considerar em suas avaliações o Fator de Impacto (FI) para classificar as revistas com extrato A1.

O qualis tem se constituído numa importante plataforma que congrega o resultado da avaliação de periódicos e livros (já teve incorporado a avaliação dos anais de eventos científicos). Na política indutiva estimulada pela Capes, o modelo hegemônico foi estabelecendo que algumas destas ferramentas não atendiam mais os critérios de cientificidade das áreas avaliadas. Neste cenário, perde força a utilização de anais de evento e qualis livro para definir os “melhores” programas de pós-graduação em cada uma das 49 áreas avaliadas.

Os livros como veículos de divulgação da produção científica têm sido secundarizados nas avaliações dos programas. Tomando como referência dados de utilização dos livros em áreas das ciências exatas (cuja natureza da produção é distinta e, conseqüentemente, a divulgação de seus resultados também), passou-se a induzir todas as áreas a pontuar cada vez menos estes produtos. As áreas exatas têm defendido que os impactos destes veículos são menores que os periódicos quando o tema é seu alcance. Entretanto, desconsideram que a produção bibliográfica demanda esforço tal qual é exigido na produção de periódicos. Mesmo que estas considerações ganhem a “simpatia” dos pesquisadores em educação, o número de produções em periódicos tem crescido muito mais quando comparado aos livros e capítulos de livros.

Além disso, na área da educação a produção acadêmica apresentada e publicada em anais de congressos passa a constituir pequena parte na pontua-

ção do quesito “trabalhos e atividades técnicas” nas avaliações da produção docente. Ainda que alguns docentes defendam que a participação em eventos e a produção de artigos para divulgação em anais continuem a ser pontuadas (o que não configuraria a desconsideração destes pontos, mas, seu deslocamento para outro quesito avaliativo), se consideramos importante a participação em eventos acadêmicos, por que estes critérios de avaliação configuram com peso menor nas avaliações? Por que o número de envio de trabalhos de professores com título de doutor tem diminuído ao longo destes últimos anos?

A hipótese a que chegamos é que a avaliação da pós-graduação brasileira tem contado com uma prática já anunciada para analisar como se estrutura a disputa por hegemonia na sociedade do capital. Gramsci, quando descreveu a importância da hegemonia para a dominação e direção da classe hegemônica sobre a classe subalterna, já apontou o consenso como ferramenta de primeira ordem. Na definição do que seria consenso, o autor sardo a organizou em duas esferas: consenso ativo e consenso passivo.

Na primeira forma, o consenso deveria contar, necessariamente, com a participação dos sujeitos, seria um consenso de baixo para cima, nas palavras de Gramsci (2011). Já na segunda forma, consenso passivo, a participação dos sujeitos é promovida de forma menos orgânica, trata-se do consenso promovido de cima para baixo. Gramsci (2011) conclui, assim, que a forma mais eficiente para a produção da hegemonia é o consenso ativo, aquele que conta com a participação orgânica dos sujeitos.

Em nosso estudo, vale destacar que a participação ativa dos professores no processo de avaliação tem sido fundamental. Ainda que saibamos os problemas que geram essas avaliações sobre nosso trabalho (o principal certamente é a intensificação de nossas atividades), continuamos a seguir cumprindo rigorosamente as exigências e recomendações. Isso contribui para que as avaliações se tornem mais que instrumentos de verificação da qualidade da pós-graduação, passem a se constituir mecanismos direcionadores de determinadas ações.

O trabalho educativo frente à avaliação da pós-graduação

A pós-graduação tem se constituído em espaço estratégico para conduzir mudanças no funcionamento das universidades de maneira geral. A formação,

por exemplo, de professores para atuar diretamente nesta etapa tem levado estes sujeitos a se ocupar mais com suas tarefas de “pesquisa” que outras igualmente importantes para o bom funcionamento das universidades públicas brasileiras. Baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, a universidade brasileira tem mantido ao longo de sua existência um equilíbrio importante no atendimento das necessidades da sociedade, constituindo em importante espaço de contradição.

No entanto, com os atuais processos de avaliação na pós-graduação, o nível de exigência à produção intelectual tem levado estes professores a considerar mais importante a atividade de pesquisa. Se retomarmos a referência do tipo de pesquisa que hegemonicamente é considerada ciência, uma tendência fica clara: a formação de pesquisadores voltados ao desenvolvimento de pesquisas consideradas importantes para o “desenvolvimento econômico e social”. As implicações dessa tendência são catastróficas para a identidade docente. Os professores deixam de se reconhecer como trabalhadores em educação e se colocam em lugar de cientistas, como se essa categoria estivesse alheia aos problemas do mundo do trabalho (ou, ainda, professores começam a abandonar a pesquisa como atividade fundamental no exercício da docência).

Nossa intenção não é desvalorizar a produção e socialização das pesquisas científicas no âmbito acadêmico, principalmente por ser a pesquisa o eixo do trabalho na pós-graduação *stricto sensu*, mas, sim, promover uma reflexão sobre os modelos que esta produção tem seguido e as influências às quais estão submetidos.

Apesar da universidade e da pós-graduação estarem sujeitas à lógica da produtividade capitalista, não podemos perder de vista que a atividade de ensino e de pesquisa têm como característica a inseparabilidade entre o produto e o ato de produção, ou seja, é trabalho não material (SAVIANI, 2013; 2014). Neste sentido, a produtividade e a qualidade da produção de conhecimentos entram em contradição. O que mais uma vez reforça a contradição de que a universidade e os professores não podem abrir mão da qualidade tanto quanto não precisariam deixar de produzir conhecimento e fazer pesquisa.

Para Saviani (2014), este dilema parte da ideia de que ser produtivo é produzir alguma coisa, conseqüentemente, improdutivo seria todo trabalho que não produz nada.

Assim, resulta evidente que a universidade, como instituição que articula ensino e pesquisa, não pode abrir mão da produtividade, pois isso significaria admitir que ficaria improdutivo, vale dizer, sem produzir coisa alguma. Daí as classificações tautológicas dos processos de avaliação que chegam a conclusões do seguinte tipo: determinada universidade é muito produtiva porque produz muito; outra é pouco produtiva, pois produz pouco; uma terceira é muito pouco produtiva porque produz muito pouco, e assim sucessivamente. (SAVIANI, 2014, p. 130)

No entanto, como bem lembra Saviani (2014), a noção de produtividade na sociedade capitalista está associada à geração de mais valia, portanto, o trabalho improdutivo não gera mais-valia, o que não é a mesma coisa que dizer que não produz nada.

Não obstante, o problema da produtividade em larga escala é apaziguado no campo educacional, ainda que tenha ressalvas à lógica da ciência e produção acadêmica. A ressalva é considerada quando o «recuo da teoria” (MORAES, 2003) e as pedagogias do aprender a aprender tornam-se hegemonicamente dominantes nos processos de formação docente e nas atividades de pesquisa (DUARTE, 2006), atendendo não somente as demandas para os processos de ensino, mas, paralelamente, estão em consonância com as expectativas das avaliações por produtividade.

O recuo da teoria pressupõe, diante da pós modernidade, que não há objetividade na pesquisa, portanto, o subjetivismo, relativismo e as experiências individuais cotidianas são de fato o ponto de partida das pesquisas. Além disso, nesta perspectiva, a produção de conhecimentos deve atender às necessidades da prática imediata, da realidade, no sentido da resolução dos problemas cotidianos e da adaptação dos sujeitos à realidade. Não há, portanto, uma reflexão mais ampla e profunda sobre o que é e como se configura esta realidade.

Podemos associar à estas ideias as pedagogias do aprender a aprender que têm se difundido nos processos de formação docente, pois, nesta perspectiva, a pesquisa está centrada nas práticas dos docentes, nas experiências que são construídas por ele mesmo e as aprendizagens que realiza por conta própria. Ou seja, a teoria, enquanto produto histórico-social para explicação e compreensão da realidade objetiva, é desvalorizada, por ser secundária no processo de conhecimento.

O recuo da teoria e as pedagogias do aprender a aprender parecem estar, à primeira vista, em oposição às avaliações propostas para os programas de

avaliação no país, por se pautarem no discurso de valorização do indivíduo e da prática cotidiana (subjativismo pragmatista). Entretanto, conforme vimos debatendo, a preocupação que emerge nestes sistemas avaliativos é a quantificação, produtividade, em termos de número de publicações e citações, além da restrita pontuação dos meios de divulgação e do ranqueamento dos programas.

Diante disto, a argumentação sobre o tempo de apropriação do conhecimento e produção de novos cai por terra, visto que a pesquisa, na perspectiva pós moderna, pode estar baseada na troca de experiências por meio de relatos e divulgação dos bons exemplos a ser seguidos. O que não quer dizer que não há certo grau de rigorosidade ou teoria em questão, mas, o pragmatismo invoca o aligeiramento na produção de conhecimentos, que, a partir do método no qual nos baseamos, não condiz com as necessidades de compreensão e transformação da realidade.

Para Kosik (1976), a prática social imediata está impregnada pelo senso comum ao passo que se fundamenta na aparência e não na essência das coisas, isto é, por mais que possibilitem a ação humana de forma imediata, não garantem a compreensão do real. Segundo o autor,

Como a essência - ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente, e que desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIK, 1976, p. 13)

Esta mesma análise cabe ser feita aos discursos que buscam justificar as atuais formas de avaliação dos programas de pós graduação no país e das produções dos docentes. Os documentos que norteiam o processo avaliativo quadrienal trazem em si concepções de universidade, pesquisa, conhecimento e sociedade que precisam ser criticamente analisadas. Todavia, como já apontamos, este é um campo de contradições, que não tem como saída o abandono da pesquisa e da produção de novos conhecimentos, ou a negação das formas existentes de divulgação do conhecimento. O que se espera é a formação de intelectuais críticos engajados com a função social da universidade, em especial, a pública. Desta forma, cabe a reflexão já realizada por Duarte (2010) quanto à formação destes intelectuais.

Considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores, os quais constituem, no conjunto de todas as áreas de pesquisa, uma das mais im-

portantes parcelas da intelectualidade de um país, seria de esperar que fosse mais frequente a pergunta sobre o tipo de intelectual que o sistema de pós-graduação em educação vem formando, bem como o debate sobre qual seria (ou quais seriam) o(s) tipo(s) de intelectual(is) tomado(s) como referência pelos cursos de mestrado ou doutorado. Mas, se por um lado, há a carência de discussões sobre esse tema, por outro o processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), somado ao universo ideológico pós-moderno e neoliberal, não se faz de rogado e subordina a formação de mestres e doutores em educação às demandas do mercado ou do estilo acadêmico que esteja em voga, o que acaba sendo a mesma coisa, pois os estilos acadêmicos também significam fatias de mercado na venda de livros, cursos, palestras e de tantas outras mercadorias consumidas pelos educadores e pelas instituições educacionais. (Duarte, 2010, p.60)

As implicações desta subordinação recaem na formação da própria individualidade do professor, que se vê preso às tarefas que o trabalho docente passa a exigir com maior rapidez e em termos comparativos, para não dizer competitivos (o que em última análise provocam). O que significa dizer que o trabalho do professor deixa de ser uma forma de realização pessoal e transforma-se em momentos de angústia, deixa de ser um compromisso social com a objetivação do gênero humano e se reduz ao tempo “perdido” de vida (DUARTE, 2010).

Junto à perda de identidade do professor, há um discurso de profissionalização docente, que, por sua vez, contribui para que a avaliação se torne potente ferramenta de conformação social, respondendo aos interesses hegemônicos do capital.

O movimento de profissionalização é acompanhado com mudanças profundas nos currículos universitários, que passam a dar importante abertura à ciência interessada ao capitalismo. Passamos a experimentar a profissionalização do conhecimento (SILVA, 2003).

Afirma-se, pois, que, se a ciência contribuiu de forma acentuada para a formação do campo profissional, num contexto de expansão dinâmica da economia, também o campo científico e acadêmico, e as instituições sociais responsáveis por tal campo, passaram por um processo de profissionalização. (SILVA, 2003, p. 64)

Essa profissionalização teve, dentre tantos impactos sobre os docentes, um que fica mais evidente no modelo de pós-graduação que hoje temos no país. Estamos nos referindo à formação pautada no individualismo, herança

da reforma educacional estadunidense que priorizou a naturalização dos fenômenos sociais.

Essa naturalização presente no individualismo possessivo é um processo de formação do ser singular, sua forma de ser para a sociedade e para o trabalho, que toma o mundo nas suas esferas natural e social como dado, sem questionamentos das contradições que produzem essa realidade por meio da prática social humana, quando toma sua subjetividade como “fato objetivo”, quando sua qualidade de ser torna-se uma propriedade. (SILVA, 2003, p. 65)

No trecho acima, Silva (2003) nos indica um importante caminho para interpretar a condição do professor da pós-graduação brasileira: um sujeito que não se percebe como trabalhador, portanto, não fazendo parte da classe trabalhadora; um sujeito que se envolve nas atividades que lhe diz respeito, sem preocupar-se com as questões sociais que o rodeia. O referido autor finaliza apresentando o que busca este sujeito. “Ao indivíduo cabe usar suas propriedades e seus bens para a busca do futuro próspero e feliz e para ser feliz e próspero” (SILVA, 2003, p. 65). Essa afirmação pode explicar porque alguns professores, bastante críticos quanto ao papel das avaliações propostas para a pós-graduação, continuam se adequando às exigências cada vez maiores; o fato de se realizarem no trabalho, de se sentirem felizes na atividade que exercem, ou mesmo de buscarem construir um futuro melhor para si consolida uma perspectiva bastante individualista desta atividade.

A reforma do Estado brasileiro confere, como já observamos, uma nova lógica de funcionamento da “coisa pública”. A exigência de maior eficiência e eficácia para o serviço público passa a ter nome: profissionalização. Nas universidades, em especial na docência universitária, esse movimento vem acompanhado da crença de que a ciência também deveria sofrer um processo de “objetivação” maior. Isso causa uma mudança da identidade docente, conseqüentemente na identidade das próprias universidades que se alinham mais às demandas econômicas sem exercer o importante papel de crítica. Evidentemente que estamos falando de um movimento hegemônico que possui contradições importantes. Docentes da pós-graduação que discordam dessas diretrizes passam a se organizar em torno de projetos de universidade emancipadores, que se vinculem às demandas dos mais pobres, fazendo críticas ao “encastelamento” da instituição pública.

Considerações finais

A avaliação é um processo pelo qual o ser humano busca (re)direcionar suas práticas. É uma ação exclusivamente humana, intencional e planejada. Freitas (2003) aponta que a avaliação é importante justamente por se caracterizar em ferramenta de planejamento, de mensuração e acompanhamento. Planejamento porque a utilizamos para traçar objetivos futuros, estabelecer metas e caminhos para sua realização. Mensuração porque a avaliação envolve a quantificação de determinado objeto e, finalmente, acompanhamento porque avaliar é uma prática processual. Assim, Freitas (2003) afirma a importância da relação entre objetivos e avaliação, como par dialético.

Se a avaliação é, em sua característica mais fundamental, um processo que visa planejar, mensurar e acompanhar, também é preciso destacar que pode servir como forma de comparação. No caso da avaliação da pós-graduação, espera-se que ela ajude os programas a identificar seus problemas a fim de superá-los. Entretanto, o que se tem observado é uma política de responsabilização dos sujeitos envolvidos na pós-graduação.

O resultado da avaliação antes de ser uma ferramenta punitiva deveria auxiliar na melhoria da qualidade dos programas. Na perspectiva que hoje é desenvolvida, percebe-se a inversão da lógica, avalia-se os sujeitos, ao invés de avaliar os programas. Ao conferir maior peso sobre a produção intelectual em detrimento de quesitos como inserção social e propostas, evidencia-se claramente a lógica individualista da avaliação.

Não se avalia, portanto, a qualidade dos programas, mas a quantidade de produtos que cada professor publica. E mais, valoriza-se, nesta avaliação, os periódicos que se inserem na lógica de metrificacão proposta pelo Fator de Impacto e Índice H. Isso significa que além de não se preocupar efetivamente com a qualidade dos programas, a avaliação atualmente proposta centra-se nos periódicos mais que nos produtos da atividade de pesquisa em si mesmos.

Com isso, conforma-se um professor que irá produzir muito para poder se manter nos programas e garantir seu tempo de trabalho para a pesquisa, mais preocupado com a quantidade de produtos do que com as relações que estes possam ter com o compromisso social da universidade. Ou seja, com o potencial transformador da pesquisa científica, considerando sua contribuição para o conhecimento e compreensão da realidade social.

A pesquisa é uma das atividades próprias do trabalho docente que possibilita o enriquecimento tanto individual quanto social, em termos de objetivação e elevação do gênero humano. Ao contrário disso, a perspectiva atual de avaliação na pós-graduação tem subjugado o trabalho educativo às amarras da produtividade capitalista e causado um extremo mal-estar entre os docentes, sendo considerado até mesmo um tipo de castigo.

Nossas análises buscaram em meio às contradições da realidade, ressaltar a importância da reflexão crítica diante destes processos para que possamos, ainda que nos pareça muito difícil, lutar contra estas práticas desumanizadoras que assolam as universidades. Ao mesmo tempo, não podemos nos furtar da tarefa de pesquisar, apropriando-nos devidamente dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e produzindo novos, para que possamos contribuir para o desenvolvimento do ser humano na direção de sua emancipação.

Reconhecemos que esta tarefa está na contramão da hegemonia, mas, também reconhecemos ser um dos mais importantes caminhos para superarmos a alienação presente no nosso cotidiano e podermos vislumbrar transformações mais profundas na sociedade em que vivemos.

Resumo: Este artigo tem como objetivo debater o processo de avaliação da pós-graduação brasileira, indicando o mesmo como uma das estratégias de consenso ativo no cenário acadêmico, e problematizar o papel destas avaliações na definição da qualidade dos programas nas instituições de ensino superior. Observa-se que a ênfase dada nas avaliações recai sobre os veículos onde as produções são inseridas e a quantidade, em detrimento da qualidade. Paralelamente, para atender as demandas da atividade de pesquisa, reforça-se a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender e o recuo da teoria. As implicações da lógica produtivista nas avaliações levam a definição de critérios para indicar a qualidade da pós-graduação baseados na quantidade de produtos que o docente produz em um determinado período. Consequentemente, professores de programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento passam a seguir tais critérios, ainda que muitos sejam críticos a eles. Não obstante, o trabalho do professor perde seu potencial de elevação da individualidade e de objetivação do gênero humano, pois, se reduz ao cumprimento de metas e pontuação, e passa a ser considerado um castigo para aqueles que se submetem acriticamente à lógica capitalista da produtividade.

Palavras-chave: Educação Superior; Consenso ativo; Avaliação.

Abstract: This article aims to discuss the Brazilian postgraduate evaluation process, indicating it as one of the active consensus strategies in the academic scenario, and to problematize the role of these evaluations in the definition of the quality of programs in higher education institutions. It is observed that the emphasis given in the evaluations falls on the vehicles where the productions are inserted and the quantity, on the quality detriment. Alongside this, to meet the demands of the

research activity, the hegemony of the pedagogies of learning to learn and the retreat of theory is strengthened. The implications of productivist logic in evaluations lead to the definition of criteria to indicate postgraduate quality based on the quantity of products that the teacher produces in a given period. Consequently, teachers of postgraduate programs in various areas of knowledge follow these criteria, although many are critical to them. Nevertheless, the work of the teacher loses its potential to elevate the individuality and objectification of the human race, since it is reduced to the fulfillment of goals and punctuation, and is considered a punishment for those who submit uncritically to the capitalist logic of productivity.

Keywords: Higher Education; Active consensus; Evaluation.

Referências

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. FGV Editora, 2006.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton e FONTE, Sandra Soares Della (orgs). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 59-78.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Moderna, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. *Perspectiva*, v. 24, nº 1, pp. 19-47, 2006.

HUGGETT, Sarah. The bibliometrics of the developing world. *Research Trends*, Issue 35, December, 2013

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza.; HORTALE, Virginia Alonso.; HARTZ, Zulmira de Araújo. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, nº 1, pp. 26-40, 2004.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 83, pp. 627-641, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. In: SAVIANI, Dermeval. *O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 125-132.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA JR., João dos Reis. Reforma da Educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA JR., João dos Reis. *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis – para quem?* Bauru: Canal 6, 2017.

TARGINO, Maria das Graças. Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção? *Infocapes*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 3-24, jan./mar. 1999.

Recebido em Outubro de 2017

Aprovado em Março de 2018