BOLETIM anped
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

VOLUME 7 Nº 5 - 6 OUT. - DEZ. 1985

Nota Editorial

Conscientes do compromisso de lutar por maior participação da comunidade acadêmica e científica, nas decisões maiores, abrimos espaço neste Boletim para um debate sobre a avaliação dos cursos de pós-graduação em educação, em especial no que se refere à sistemática adotada pela CAPES.

Pretendemos registrar o percurso da experiência, examinar implicações, captar expectativas e coletar sugestões dos que vivem o cotidiano dos programas, visando principalmente subsidiar decisões dos órgãos de coordenação e avaliação da pós-graduação.

Para isto, no Boletim nº 4/85, solicitamos a todos os sócios contribuições sobre o tema. Junto àqueles que têm a avaliação como objeto de trabalho ou que haviam participado das Comissões da CAPES, insistimos para que escrevessem algo. Por sua vez, convidamos todos os programas, através das respectivas coordenações, a enviarem propostas.

O conjunto dos trabalhos obtidos constitui o presente Boletim. Adotamos como critério editar todas as colaborações recebidas, mesmo aquelas que não estejam referidas especificamente à avaliação de programas de pós-graduação em educação.

Achamos ainda oportuno divulgar documento da Subcomissão de Pós-Graduação e Pesquisa, aprovado em reunião plenária da Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior, no sentido de ampliar os horizontes do debate dos caminhos da pós-graduação brasileira.

Ressalvando o valor da experiência de acompanhamento e avaliação sistematizada pela CAPES, acreditamos que a avaliação-da-avaliação deve ser uma tarefa permanente de todos os que nela estão envolvidos e que por ela são atingidos.

Este foi nosso objetivo precípuo: contribuir para o reexame da sistemática vigente e subsidiar mudanças que se façam necessárias, não só no sentido de seu aperfeiçoamento, mas sobretudo de sua transformação.

JÉSUS DE ALVARENGA BASTOS

2. RETROSPECTIVA E SISTEMÁTICA

RETROSPECTIVA: AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Início

O ano de 1976 marca o início da implantação de um sistema de avaliação da pós-graduação brasileira

Os cursos de mestrado e doutorado nas diversas áreas de conhecimento passam a ser observados no seu desempenho pela CAPES, com a colaboração de comissões de consultores.

Comissões

Compostas por áreas, com membros da comunidade científica e coordenadas por presidentes, articulam as atividades a elas atribuídas pela CAPES, no sentido de acompanhar e avaliar a pós-graduação. Suas atribuições específicas estão registradas na matéria *Sistemática atual da CAPES para Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação.*

No caso da área de Educação, participaram como presidentes os seguintes representantes da comunidade educacional:

Vera Maria Candau (PUC/RJ)
1976-1978
Maria Julieta Calazans (FGV-IESAE)
1978-1980
Magda Becker Soares (UFMG)
1981-1984

Atualmente exerce este mandato:

Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG)
1985

Processo de Escolha

A partir do terceiro presidente, a escolha anteriormente realizada pela diretoria da CAPES passou a ser feita através de um processo de consulta

Da indicação de Magda Becker Soares participaram os coordenadores dos programas de mestrado presentes à 5ª Reunião Anual da ANPEd

Por sua vez Magda, durante a 7ª Reunião Anual da ANPEd realizada em Brasília no mês de julho de 1984 procurou ampliar o espaço de consulta para a gestão 1985-1986

Neste sentido, após obter uma ampla lista de indicações, foram escolhidos doze nomes considerados mais representativos. Procedeu-se a seguir uma votação por correspondência, através da qual cada programa selecionou seis nomes.

Para compor a lista sêxtupla foram considerados os seguintes critérios

- *distribuição regional*
- *representatividade das diversas especialidades*
- *permanência de dois consultores já pertencentes à comissão, a fim de garantir a continuidade e experiência.*

Participaram da escolha para a gestão 1985-1986 vinte e dois programas de pós-graduação em Educação, dos vinte e sete existentes na época, significando o envolvimento de 81,5% dos programas do psís. Todas as regiões em que existem cursos estão representadas através desses professores.

Comissão em exercício

No início de 1985, através da homologação da lista votada pelos programas de pós-graduação em educação, pelo atual Diretor da CAPES, Prof. Edson Machado de Souza, assumiu a presidência da Comissão de Consultores em Educação *Carlos Roberto Jamil Cury*. Os demais membros indicados foram:

Gaudêncio Frigotto (FGV/IESAE)
Economia da Educação
Isaura Belloni Schmidt (UNB)
Ciências Sociais
Maria Regina Maiuf (PUC/SP)
Psicologia da Educação
Alceu Ravanello Ferrari (UFRGS)
Sociologia da Educação
Neide Varela (UFRN)
Psicologia da Educação

Em virtude de ter sido escolhido anteriormente para o Comitê de Educação do CNPq, Gaudêncio Frigotto foi substituído por *Luís Antônio Cunha*, na ultima reunião de avaliação, por indicação do presidente da comissão

SISTEMÁTICA ATUAL DA CAPES PARA ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A constante preocupação com o desempenho qualitativo da pós-graduação brasileira levou a CAPES, no começo da década de 70, a pensar num mecanismo de acompanhamento e avaliação do sistema. Foi então iniciado um processo de consulta e troca de informações, inclusive investigando as experiências de avaliação existentes em nível internacional, algumas com quadros de referência definidos e sofisticados mas caracterizando-se pela especialização setorial. Com base nestes estudos preliminares, a partir de 1976, a CAPES implantou, com a colaboração de um grupo de consultores oriundos da comunidade científica, um sistema de acompanhamento e avaliação, abrangendo todos os cursos de mestrado e doutorado das diversas áreas do conhecimento.

O sistema adotado pela CAPES tenta, a partir de critérios gerais e de alguns critérios relativos às peculiaridades das grandes áreas do conhecimento, estabelecer os fios condutores e o perfil da pós-graduação, através da análise individual dos cursos de mestrado e doutorado. Portanto, de um lado o sistema permite uma visão global da pós-graduação, pela análise da situação atual, evolução e perspectivas dos cursos, das áreas do conhecimento e das instituições mantenedoras das atividades de ensino e pesquisa. De outro, permite que os resultados desse acompanhamento e avaliação, em especial a apreciação sobre o desempenho dos programas, sejam utilizados para fornecer embasamento a diferentes atividades desenvolvidas pela CAPES, principalmente as voltadas para o apoio institucional.

As fontes de informação para o processo de avaliação são provenientes de Cadastro Geral dos Cursos, Cadastramento da Produção Científica e Ciclo de Visitas. O Cadastro Geral dos Curos é formado por dados fornecidos anualmente pelos cursos de mestrado e doutorado, através de um formulário padronizado, para a CAPES e o CNPq, onde é apresentado um volume substancial de informações sobre: características gerais do curso, corpo docente, estrutura curricular, corpo discente, linhas ou projetos de pesquisas e produção científica. O Cadastramento da Produção Científica da Pós-Graduação pretende registrar, a partir do segundo semestre de 1981, os diferentes tipos de publicações, produção técnica e artística e as teses/dissertações provenientes dos cursos; as informações para o Cadastro são fornecidas pelos autores em formulários específicos para cada tipo de produção científica. O Ciclo de Visitas completa o processo de avaliação, permitindo focalizar aspectos qualitativos e de infra-estrutura que não podem ser captados adequadamente pelos relatórios enviados pelos cursos. As visitas são realizadas por consultores convidados pela CAPES e o Ciclo cobre todo o sistema de pós-graduação. Cada curso é visitado pelo menos uma vez num período de três a quatro anos; contudo, cursos novos ou em processo de reestruturação poderão ser visitados mais freqüentemente.

Um dos mecanismos privilegiados de intercâmbio entre a CAPES e os centros de pós-graduação tem sido as reuniões com os coordenadores de cursos, por áreas de conhecimento. Destes encontros têm emergido diversas sugestões que gradativamente são incorporadas à sistemática de trabalho da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação (CAA).

A implantação do sistema de acompanhamento e avaliação possibilitou à CAPES montar um projeto denominado Memória da Pós-Graduação Brasileira, onde, a partir de 1975, estão acumuladas todas as informações existentes sobre cada curso de mestrado e doutorado. A memória, portanto, registra a evolução e a história da pós-graduação brasileira, constituindo-se em importante fonte de dados para consultas. E permite, também, dar suporte à Coordenação Técnica entre CAPES e CFE, que consiste na instrução dos processos de credenciamento dos cursos. Com base nos dados da memória, nos resultados das avaliações dos cursos e no relatório de visita da Comissão Verificadora, a CAPES elabora um relatório técnico relativo ao curso que solicita credenciamento ou recredenciamento junto ao Conselho Federal de Educação. Utilizando este relatório como subsídio, o CFE julga o mérito do pedido. A atividade mais recente desta Cooperação Técnica diz respeito à análise de projetos de implantação de novos cursos de mestrado e doutorado.

O processo de acompanhamento e avaliação utilizado pela CAPES é decorrente de apreciações e análises realizadas pelos próprios pares, isto é, consultores com experiência em pós-graduação, com qualificação e produção científica na área dos cursos a serem avaliados. Estes consultores, a respeito dos quais a CAPES mantém um cadastro anualmente atualizado e ampliado, são organizados em comissões de acordo com as áreas e subáreas do conhecimento. Na composição das Comissões de Consultores Científicos,

periodicamente renovados em pelo menos a metade de seus membros, são observados aspectos como diferenciação na formação dos consultores para atender às diversas áreas e subáreas do conhecimento e representatividade com relação às diferentes instituições e regiões do País. Os resultados da avaliação provenientes das Comissões de Consultores Científicos são homologados pela CAPES e suas sugestões para o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação são integradas à sistemática de trabalho institucional

Para melhor organização das tarefas, cada área ou em alguns casos, a agregação de áreas afins possui um Presidente de Comissão, designado pelo Conselho Deliberativo da CAPES por um período de dois anos, a quem cabe coordenar todas as atividades de sua comissão, em especial a reunião periódica de avaliação

O Presidente de cada Comissão é indicado a partir de uma lista sêxtupla que, ultimamente, vem sendo elaborada a partir das indicações dos cursos de pós-graduação.

As principais atribuições dos presidentes de Comissão são:

a) Coordenar as atividades da Comissão de Consultores de sua área do conhecimento, com os seguintes fins:

- avaliar o desempenho dos Programas de Pós-Graduação "stricto sensu";
- elaborar critérios e apresentar recomendações para a distribuição anual de quotas de bolsas no país (renovação e novas)
- analisar os pedidos de bolsas para o exterior apresentando recomendação de concessão com base no potencial científico dos candidatos

b) Assessorar a Direção da CAPES e suas Coordenadorias nas diferentes atividades, como, por exemplo, seleção de consultores, planejamento do ciclo de visitas aos cursos de pós-graduação, problemas referentes à área de competência, preparação de reuniões, entre outras.

c) Participar das reuniões de Presidentes que ocorram durante o ano com a finalidade de

- discutir e aprovar a sistemática de avaliação dos cursos de pós-graduação, assessoramento à Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação (CAA);
- Dar sugestões para o aprimorando da programação da CAPES, de modo a atender às necessidades e expectativas da comunidade científica;
- outros assuntos de interesse da CAPES.

Texto fornecido pela CAPES, através da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação, em nov./85.

3. CONTRIBUIÇÕES

REPENSANDO A AVALIAÇÃO DA CAPES

Vera Candau
PUC/RJ

Não me lembro dos critérios de escolha dos Presidentes de Comissões. Lembro-me de ter recebido um telefonema do Dr Darcy Closs, diretor da CAPES na época Tenho a impressão que eles pediam ao Presidente do Comitê que apresentasse alguns nomes Não sei se a Comissão participava dessa indicação ou se ela era feita diretamente pelo Presidente da Comissão talvez Julieta Calazans possa esclarecer este ponto

Por outro lado, em minha experiência posterior quando terminou meu mandato, não me lembro de ter indicado nomes para minha substituição, mas sim que um órgão superior da CAPES havia feito indicações e o diretor da CAPES consultava os Presidentes da Comissão sobre estas indicações

Quanto à avaliação, na época seguíamos as orientações dadas pela CAPES, orientações essas não específicas para o Comitê de Educação, mas sim para todos os Comitês A grande briga nos Comitês de dava pelo fato de serem estas orientações bastante quantitativas, centradas em indicadores da relação professor/

aluno, número de teses defendidas etc. Criticou-se muito essa forma de fazer avaliação. Aplicando-se rigidamente esses critérios, os Comitês tinham pouco o que fazer, porque a determinação dos conceitos era feita à base dos índices obtidos por aquelas relações. Em várias reuniões começamos então a discutir a razão desses critérios e como estes podiam ser ampliados. Da parte da CAPES, houve sempre um respeito muito grande pelo trabalho apresentado pelos Comitês, no sentido de que uma vez dados os conceitos, eles se responsabilizavam por estes. Havendo discussão, principalmente por parte dos cursos atingidos pelos resultados da avaliação, a responsabilidade final ficava sempre com os Comitês.

A questão de seleção dos bolsistas, tanto para o exterior quanto a quota de bolsas no país, era também discutida pelos Comitês. Eram as duas atividades fortes e quase únicas.

Praticamente não existiam visitas aos cursos e interação direta dos membros das Comissões com os cursos. O trabalho do Comitê, enquanto Comitê, reduzia-se praticamente à reunião anual de avaliação e às reuniões para seleção de bolsistas para o exterior e definição de quotas de bolsas no país.

Como Presidente da Comissão, eu era algumas vezes consultada, através de telefonemas, pelo Diretor ou por outros integrantes da direção geral da CAPES sobre problemas específicos. Por exemplo, decidir, após consulta aos processos, se era necessária ou não a vinda de bolsistas que se encontram no exterior, para coletar dados no Brasil. Participava também de reuniões de todos os Presidentes de Comitês da CAPES, reuniões essas extremamente interessantes pois permitiam uma visão de como as pessoas das outras áreas se colocavam frente às questões e como as manejavam. Viabilizava-se, assim, uma interação e uma discussão de todos os Presidentes de Comitês das diferentes áreas sobre documentos e problemas importantes para o trabalho da CAPES. Lembro-me de ter participado de duas reuniões, mas não estou certa sobre a periodicidade das mesmas. Uma vez foi prévia à avaliação, com a finalidade de discutirmos os documentos e os critérios. Um dos documentos analisados foi a questão do doutorado somente com a apresentação de tese (também chamado *doutorado biônico*) que se encontrava em preparação na época.

Esta proposta seria apresentada ao Conselho Federal de Educação e foi amplamente discutida por todos os Presidentes de Comitês. Lembro-me ainda que essas reuniões não se voltavam somente para assuntos específicos de uma determinada área, mas também para aspectos que afetavam a política de pós-graduação. Repito, eram muito interessantes para confronto dos problemas da área da educação com os de outras áreas do conhecimento.

A avaliação é sempre difícil e esse tipo de avaliação da CAPES tem sempre determinados efeitos não só sobre a comunidade acadêmica por exemplo, a imagem do curso, como também na questão de absorção de bolsistas e de ajuda financeira aos programas. É normal que a avaliação provoque certa controvérsia, certo conflito em alguns momentos. Mas acho que houve uma evolução no sentido de superar-se uma visão meramente quantitativa e de fazer avaliação em termos de indicadores absolutos para todos os programas, sem levar em conta as especificidades locais segundo as regiões ou a temática que o programa enfatiza ou a especificidade de cada instituição.

Uma das discussões que tínhamos era sobre o tratar as universidades federais ou públicas e as universidades particulares, como as PUC, da mesma forma, quando é evidente que determinados aspectos são diferentes, conforme o tipo de instituição e de condicionamento que esta instituição tem. Evoluiu-se também no sentido de ver a avaliação de forma mais abrangente, a partir da situação de cada programa, da sua história, da sua produção, do impacto do curso em seu contexto, ampliando-se, portanto, a abrangência qualitativa da avaliação, sem a preocupação de padrões absolutos e uniformes para qualquer instituição ou região do país. Isto significa uma ampliação do próprio conceito, além da forma de se fazer avaliação, dos aspectos a serem considerados, respeitando-se mais a história e a individualidade de cada programa. Por outro lado, parece-me que outra dimensão importante é fazer da avaliação uma tarefa mais participativa e mais discutida na comunidade acadêmica. É verdade que esta avaliação ainda é feita pela CAPES, mas passou a ser um processo muito mais aberto e mais discutido na comunidade científica. Essas duas características – mais abrangência e mais participação – são duas conquistas muito grandes da discussão feita através de todos esses anos.

Evidentemente, a avaliação pode ser sempre melhorada; há elementos que podem e precisam sem melhor trabalhados. Percebo que, no caso da avaliação feita pela CAPES, paira na comunidade acadêmica a *suspeita* de que os cursos aos quais pertencem os professores presentes nessas Comissões, de alguma forma

terminam sendo privilegiados Se é assim, nesses casos consideram-se outros dados que não os estritamente disponíveis nos relatórios ou relativos aos critérios gerais estabelecidos, o que não acontece com aqueles que não têm *advogado de defesa*

Trata-se de uma questão difícil de ser trabalhada Talvez possa vir a ser resolvida com o emprego de certas medidas. Entre outros: rodízio da Comissão ao longo do tempo, mais pessoas que estão engajadas nos diferentes Programas deveriam ter possibilidade de participar dessa Comissão; os membros da Comissão se ausentarem no momento da discussão do programa ao qual estão vinculados: a explicitação dos critérios utilizados.

É importante aceitar que, qualquer que seja a forma de avaliar, sempre haverá aspectos controvertidos.

O importante é que esses aspectos possam ser discutidos e continuamente trabalhados Pessoalmente, acho melhor que haja avaliação com todos os possíveis problemas que esta possa trazer do que não se dispor deste mecanismo. Isto estimula aos programas a estarem atentos a várias coisas, a discutirem sua própria realidade, a fazerem uma auto-avaliação, a serem conscientes de suas limitações e possibilidades e a entenderem que todos os programas passam por diferentes momentos que fazem parte da história de suas vidas, do seu próprio percurso. O fato de se ter uma instância que estimula a avaliação, ajuda a provocar a reflexão sobre esse processo e a procurar alternativas para se trabalhar em cima dele.

Um aspecto que podia ser enfatizado é como conseguir que esse trabalho da Comissão seja capaz de estimular um pouco mais a auto-avaliação e a auto-crítica dos programas em relação a si mesmos, no sentido de poderem confrontar a auto-crítica do programa com a avaliação da CAPES. Nesse caso é preciso que o programa trabalhe explicitamente os seus limites e as suas possibilidades

A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO "SENSU STRICTO" FEITA PELA CAPES

Celia Lucia Monteiro de Castro
UFF

A ANPEd solicitou a professores como indivíduos e a cursos como instituições que se manifestassem sobre a forma pela qual a CAPES avalia os cursos de mestrado e doutorado, objetivando a divulgação das opiniões no Boletim da Associação Os comentários que farei devem assim, ser analisados sob esta dupla perspectiva opinião solicitada por uma associação de classe e divulgação em Boletim, o que, por si só, limita a extensão do texto. Procurarei, então, ser breve e me limitar ao que considero essencial

A idéia e a prática de se atribuir conceitos a cursos, programas e instituições não são criações nossas, representando, antes, apropriação do sistema de "acreditação" norte-americano, feito, via de regra, por entidades particulares e a pedido da parte interessada. Nossa é a forma pela qual o conceito é atribuído, basicamente através de informações contidas em relatórios. Nossa é também a participação de agência governamental nesta forma particular de avaliação e nossa é a relação imediata entre conceito obtido e recebimento de recursos financeiros, quaisquer que sejam as modalidades pelas quais os recursos sejam encaminhados. Acredito que os principais problemas resultem, justamente, da maneira pela qual nos apropriamos do modelo estadunidense.

Os diversos programas se espalham por grande parte do território nacional e contactos diretos, na sede dos cursos, implicam em gastos consideráveis. O manuseio de relatórios torna-se, então, a forma mais econômica de obter informações e avaliá-las. A economia feita cria, de saída, problemas sérios. Acusamos médicos, alguns médicos, por fazer diagnóstico sem contacto cara-a-cara com o paciente, mas avaliamos cursos e programas a distância, face a relatórios.

Corremos risco e risco sério. Fui informada de que, na área médica, a professora Léa Camillo-Coura está realizando um extenso programa de viagens, visando a conhecer "in locum" os programas, debatendo as situações e os problemas com coordenadores, professores e alunos. Não seria o caso de tentar imitar o exemplo na área da educação?

A visita, o contacto direto, evidentemente não são soluções miraculosas São outras formas, talvez mais reais e mais válidas, de se obter informações. Resta discutir como usá-las. Parece que já adquirimos o hábito de antes avaliar por processos do que por resultados, ou, então, de conceder a estes menor importância do que a que atribuímos aos procedimentos Normalmente para que cursos e programas sejam ou autorizados, ou reconhecidos ou credenciados, pedimos inúmeras informações número e qualificação do corpo docente, instalações, número de volumes de bibliotecas, recursos financeiros disponíveis,

número pretendido de alunos a matricular, disciplinas a serem oferecidas e muito mais ainda. E são escassos os dados disponíveis sobre os resultados obtidos. Nos níveis de mestrado e doutorado podemos saber quantas dissertações e teses foram apresentadas; podemos mesmo avaliar a qualidade dessa produção. Escasseiam, entretanto, os estudos de acompanhamento de egressos, os quais seriam, certamente, os mais úteis para avaliar o curso que freqüentaram. A própria CAPES já lançou questionários para inquirir da atividade profissional de mestres e doutores. Acredito que um sistema de acompanhamento permanente de egressos poderia ser mais adequado em termos de avaliação de programas de pós-graduação "stricto sensu".

Resta, ainda, uma última consideração, já que prometi ser breve. Alguns cursos recebem conceitos baixos e regulares, incluindo aí os C, os D, os E. Que fazer? Utilizando determinados procedimentos de obtenção de informações e determinados critérios de avaliação, a CAPES, instituição governamental, reconhece que a qualidade de um curso ou programa deixa a desejar ou deixa muito a desejar. Os conceitos são divulgados; é possível que candidatos se afastem desses cursos; outros postulam, são aceitos, fazem o curso, recebem os títulos. Seria o caso de encerrar as atividades do curso considerado deficiente? Hotéis de uma ou nenhuma estrela podem e possivelmente devem existir, já que atendem às necessidades de uma clientela que não possui os recursos financeiros suficientes para freqüentar instalações melhores e mais caras; em educação deve ser mantido critério eqüivalente?

A ANPEd E A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gaudêncio Frigotto
IESAE/FGV e UFF

A história da pós-graduação em educação é muito recente, registrando-se na década de 70 o início de grande número de programas. A história da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é ainda mais recente. Sua fundação coincide com o fim, diria, do impulso maior de criação de programas de mestrado em educação. Coincide, de outra parte, com o início da implantação, por parte da CAPES, de um programa de avaliação da pós-graduação (1976).

Tão logo a ANPEd foi criada, a CAPES, que estava introduzindo o sistema de avaliação, solicitou-lhe uma forma de apoio mediante um convênio: à ANPEd faria, com respaldo da CAPES, ampla avaliação da produção pós-graduação em educação.

Esse convênio, por decisão dos sócios que entendiam ser necessária a independência da ANPEd, não só frente à CAPES, como também aos demais aparelhos do Estado, não foi levado a termo. Esta posição, situada no contexto em que ela emergiu, decorria pelo menos de duas razões básicas. Primeiramente, uma associação dos programas de pós-graduação em educação, que nascia frágil em meio à própria fragilidade da área, não poderia tentar desenvolver-se sob a tutela do Estado e, especialmente, de um Estado marcadamente autoritário. Essa questão parece delinear para a ANPEd um momento forte de sua constituição enquanto associação que se define como entidade da sociedade civil. A par disso, outra razão ligava-se às divergências compreensíveis, em relação à metodologia que assumia a avaliação da produção pós-graduação e à utilização de seus resultados.

Um exame retrospectivo de notícias veiculadas pela imprensa nos dá uma idéia da polêmica em pauta. O próprio Comitê de Avaliação de Educação, (do qual eu fazia parte), negou-se a escalonar os cursos mediante os conceitos *A, B, C, D, E,* de um lado, devido à natureza dos dados disponíveis e, de outro, pelo próprio clima que cercava a avaliação naquele momento. Insisto no clima que cercou a avaliação na época, pois não me parece correto separar tal decisão do mesmo, embora, como abordarei logo a seguir, essa classificação ainda continue trazendo alguns problemas — talvez não suficientemente debatidos — a despeito da visível melhoria que vêm tendo o acompanhamento e a avaliação da CAPES desde então.

A ANPEd — não só por esta decisão, não obstante seu peso ponderável — foi assumindo um rumo próprio. E pense-se o que se quiser, hoje ela começa a ter representatividade tanto nos programas como influindo ou fazendo-se presente nos eventos mais importantes da área. Por um caminho próprio, não sob a tutela do Estado, começa a ser ouvida por diferentes aparelhos do Estado, como CAPES, CNPq, MEC etc. Se é verdade que os tempos são outros, não é só por causa disso, mesmo porque é preciso examinar com cuidado a natureza (de resto muito confusa e ambígua) desses novos tempos. O que é necessário, a meu ver, é reforçar essa linha de ação da ANPEd. É por este prisma que gostaria de levantar alguns problemas referentes à avaliação da pós-graduação em educação. Primeiramente, em relação à avaliação que a CAPES vem fazendo com a participação da Comis-

são de Assessores; e, num segundo momento, sobre os mecanismos de avaliação interna dos programas de pós-graduação em educação e o papel da ANPEd.

A discussão, em diferentes fóruns, da problemática da pós-graduação em educação, especialmente ao longo da última década, tem aprofundado diversos aspectos. Entre estes, uma questão que tem merecido atenção é, sem dúvida, a sua avaliação. A CAPES desenvolveu amplo esquema de coleta de informações junto aos cursos sob a forma de relatórios semestrais, visitas aos programas, reuniões de coordenadores etc. Com o concurso de docentes da área, tem buscado ampliar este acervo de informações. A Comissão de Assessores representa um meio de cada vez mais a área tornar-se presente e de forma mais representativa. Essa representatividade se amplia à medida que a sugestão dos nomes para compor essa comissão passa a ter ampla participação do conjunto de profissionais que atuam na pós-graduação em educação.

As Comissões, desde o início, tiveram total autonomia em suas decisões, até mesmo, como vimos, a de simplesmente não escalonar os cursos mediante os conceitos propostos.

Se, de um lado, se percebe um avanço significativo nos instrumentos e estratégias de acompanhamento e avaliação da pós-graduação, perduram alguns problemas que julgamos importante mencionar.

Primeiramente, o aspecto que mais tem gerado polêmica, desde o início, é o caráter classificatório que assumiu a avaliação. Neste sentido, as letras *A, B, C, D, E* passaram a condensar uma conotação não apenas técnica, mas sobretudo política, tanto ao nível dos órgãos de fomento da pós-graduação, quanto — especialmente — no interior das universidades. Na origem deste caráter classificatório encontramos a tendência de inviabilizar certos cursos considerados fracos, especialmente na área das ciências sociais. As justificativas vão desde os apelos à "filosofia das luzes", cujas miopia e herança reduzem o mundo das relações e práticas sociais a determinismos físicos e biológicos, até às visões elitistas ou utilitaristas.

Este viés dá às letras *A, B.* e *C* um poder mágico. Efetivam-se, no interior das universidades, comparações de conceitos que rigorosamente não se comparam. A classificação *A* numa área pode ter um significado muito diverso em outra, uma vez que os Comitês de Avaliação são diversos. Se isto nos parece óbvio e elementar, a leitura que se faz é bem outra e as conseqüências são muitas vezes críticas. Há, então, dentro das universidades uma espécie de estratificação, onde os cursos de nível *A* assumem status diferente e não raro se alimentam intrigas, sem examinar-se a especificidade do próprio curso, sua história, desenvolvimento da área etc. Neste contexto, os referidos conceitos passam a ter um duplo reforço circular e, a meu ver, negativo. Os cursos letras *C, D* e *E* não são credenciados e passam a não receber subsídio (bolsas, convênios, seminários etc.) dos órgãos de fomento.

Dentro das universidades, tende-se igualmente a discriminar esses cursos tidos como fracos. No momento, dentre as diversas propostas que o CNPq tem para distribuição de cotas para as diferentes modalidades de fomento à pesquisa e diferentes tipos de bolsas inclui-se a situção dos cursos de pós-graduação. Este "fator" vai considerar apenas os cursos de conceito *A* e *B* e, eventualmente, os de conceito *C*. O problema não está fundamentalmente na inclusão de apenas alguns e nem o peso relativo dentro da função, mas no fato de assumir-se um suposto falso de que os conceitos *A* e *B* de todas as áreas são comparáveis, emanam dos mesmos critérios etc. Com restrições, poderíamos, no máximo, comparar os conceitos da mesma área.

Por outro lado, a suposição de que por este mecanismo seriam extintos alguns programas fracos não se concretizou. Se não houve condições políticas ou vontade política para coibir o expansionismo mercantilista do ensino superior, e mesmo a criação desordenada de programas de pós-graduação, não era de se esperar que houvesse condições de fechar cursos. Este ranço, porém, a meu ver, continua pesando não ao nível de CAPES, mas ao nível da pós-graduação, no interior das universidades.

Examinando o processo de acompanhamento e avaliação que a CAPES vem aperfeiçoando, pode-se notar um certo paradoxo ou contradição. Ao longo do tempo, foram-se aprimorando os mecanismos de acompanhamento e avaliação, tentando-se qualificar os indicadores quantitativos. Para isso foram importantes os mecanismos das visitas aos programas feitas por membros dos Comitês de Avaliação ou por professores indicados pelos mesmos, as reuniões com coordenadores e a própria forma de composição dos Comitês. Contudo, o resultado final continua a ser classificatório, permitindo o tipo de leitura e usos acima referidos.

Se concordamos que o papel da avaliação não é para classificar programas e muito menos se justifica co-

mo mecanismo se induzir o fechamento de cursos, qual o sentido de manter-se essa classificação? Não seria mais interessante ter-se como resultado da avaliação um tipo de parecer onde constasse uma análise de cada programa, indicando aspectos problemáticos, limites, pontos a reforçar e indicação de caminhos na superação dos impasses?

É interessante notar que, com aquele procedimento se está invertendo o próprio processo científico que implica a análise de qualquer problema. Os dados, os indicadores (quantitativos e qualitativos) são elementos do processo de perquirir determinada realidade, e não a explicação dessa realidade. De posse dos múltiplos aspectos ou indicadores, procede-se à explicação e à exposição. No caso da avaliação da CAPES, tem-se um investimento muito grande de pesquisa e de análise, e expõe-se como resultado uma "letra" — descontextualizada, a-historicizada — cuja única leitura possível é que *A* é melhor que *B*, e este melhor que *C*, sem levar-se em conta que a natureza dos parâmetros e os critérios das diferentes áreas não são rigorosamente comparáveis. Parece mais plausível um mecanismo de resposta aos programas que possa orientá-los.

A participação em algumas visitas a programas de pós-graduação e especialmente às reuniões científicas promovidas anualmente pela ANPEd indica que há necessidade de efetuar-se a avaliação levando-se em conta a hisória de cada programa, as condições específicas das universidades e, sobretudo, as particularidades de determinadas áreas de conhecimento e regiões. Sem isto teremos a avaliação dos resultados sem saber a gênese desses resultados. E se não sabemos esta gênese e as especificidades, como usar os resultados das avaliações para corrigir distorções, apoiar determinadas ações, em suma, buscar a melhoria dos programas mais "fracos"? A própria concepção de fracos (*C, D*) pode mudar de figura se entrarmos nos meandros dos programas, sua produção, as relações de poder etc. Os conceitos expressam uma "média" e, neste caso, a média é uma péssima medida. O *A* expressa a "alquimia" de profissionais que produzem muito, mas esconde, às vezes, um imenso peso de uma produção inócua, no âmbito teórico e prático. O *C*, por outro lado, leva de roldão grupos que dentro de certas regiões representam um início fértil de produção e de ação.

Para que e para quem queremos avaliar? Que interesses reforçamos ou desarticulamos com a avaliação que estamos efetivando? O que estou questionando não é a necessidade de avaliar, e rigorosamente; nem tampouco estou querendo argumentar que não existem programas de péssima qualidade. O que precisamos interrogar é a força como se constrói e se expõe a própria avaliação. Estas considerações julgo tornarem oportuna a transcrição de uma reflexão de Roberto Romano sobre uma análise de F. W. J. Schelling,[1] produzida há 182 anos:

"Quando, no limiar dos cursos acadêmicos, o jovem entra pela primeira vez no mundo das ciências, quanto mais ele sente o gosto e pendor pela totalidade, mais diminuem suas oportunidades de ver ali algo que não seja um caos, dentro do qual ainda nada distingue, ou um vasto oceano onde vê-se jogado sem bússola e sem estrela polar. (. . .) A conseqüência habitual desse estado de coisas é a seguinte: as melhores cabeças entregam-se sem regra ou ordem a todos os estudos possíveis, correm para todas as direções sem nunca chegar ao coração de nenhum problema. Isto, no entanto, é o ponto de partida de uma formação plurilateral e infinita. (. . .); os demais, cuja capacidade de pensamento é menos sólida, resignam-se desde o início, abandonando-se à vulgaridade, e tentam no máximo assimilar sua especialidade particular por uma aplicação mecânica e simples memorização, e isto enquanto acreditam que tal proceder é indispensável para assegurar seu sustento futuro". Romano comenta: "Este diagnóstico é pertinente ainda hoje para o cotidiano de nossos estudantes, perfeitamente aplicável às nossas universidades, à nossa concepção de saber e de ciência. (. . .) Hoje, entre nós, a partir dos mais diversos pontos de vista políticos e sociais, a tendência é de depreciar a pesquisa fundamental em nome de um critério limitado de compreensão: a eficácia prática.

Em que medida a *eficácia prática* não é a justificativa mais recorrente e usual para a avaliação e as decisões de política educacional que se vêm tomando? O que explica que o avanço, especialmente na última

---

1 SCHELLING, F.W.J. Leçons sur la méthode des études académiques. In: *Philosophies de l'idéalisme allemand et la question de l'université.* Paris, Payot, 1979. Apud Romano, Roberto. Democracia e unversidade. Interpretação e mundo na Tese XI contra Feuerbach – considerações para a crítica da "pratica-prática". In: Prado Júnior, Bento. et alii. *Descaminhos da educação pós-68.* São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 57-8.

década, de pesquisas que incorporam uma análise de crítica não se faça presente sensivelmente nos diferentes aparelhos de Estado que efetivam avaliações e que definem políticas? Neidson Rodrigues[2] sinaliza esta questão ao perceber essa ausência no âmbito da educação em geral, de forma muito pertinente:

"O que estou apontando e, nesse ato de apontar, denunciando é uma incapacidade própria de todos que militamos no universo acadêmico: acabamos por deslocar o real da nossa visão e tecemos, muitas vezes com habilidade e dedicação, a articulação de linhas e peças na produção de uma vestimenta que depois nos recusamos a vestir. Construímos uma crítica à realidade histórica, às ciências, elaboramos um chamado à consciência participativa e ao compromisso político, organizamos um arcabouço de novos caminhos e ações para a ação pedagógica e, depois, não os assumimos em nosso cotidiano".

Que papel a ANPEd pode desempenhar na direção que apontamos? De certa forma, através das reuniões ordinárias e de outros eventos vem permitindo uma aproximação dos pesquisadores e dos programas, e possibilitando a discussão da realidade dos mesmos. Um momento forte de avaliação (sem que se fale na mesma) tem sido a oportunidade de exposição dos trabalhos de pesquisa que diferentes pesquisadores vêm fazendo tanto nas reuniões científicas da associação quanto nas Conferências Brasileiras de Educação.

A ANPEd, sem necessitar de mecanismos de uma avaliação sistemática dos programas, pode ajudá-los ao pressionar os órgãos do Estado que fazem a avaliação, mediante o esforço de estabelecimento de uma política efetiva para a área e de critérios cujo horizonte não seja fundamentalmente a eficácia prática.

É preciso avançar na discussão do *mérito* daquilo que se está produzindo e privilegiando na avaliação da área de educação. Nesta direção julgamos que há um largo e longo caminho a percorrer. Caminho que, no âmbito da educação, neste momento, se caracteriza pela ambigüidade, em cujo bojo se põe em evidência *figuras*, através de programas de impacto, mas que passam ao largo das questões críticas de uma política educacional que transcenda o imediatismo político-(partidário).

IDÉIAS SOBRE A AVALIAÇÃO

Luiz Antônio Cunha
UFF

Minha experiência em matéria de avaliação da CAPES é muito pequena, mas ouso fazer algumas sugestões.

Não vou comentar o mecanismo de levantamento de informações pela CAPES, que me parece uma questão técnica, desinteressante para o leitor do Boletim da ANPEd. Só uma palavra a respeito. Não me parece adequado o procedimento de algumas universidades que dão status de programa ao que outras consideram simplesmente áreas de concentração. Esse procedimento, independentemente das razões *internas* para sua existência, acaba por provocar um desequilíbrio na distribuição das bolsas de estudo e outros recursos. Parece-me mais justo cada universidade entrar com *um só* programa de pós-gradução em educação, ainda que, *internamente*, por razões políticas, administragivas ou outras, sejam feitas divisões e agregações mais apropriadas a cada caso.

Minha experiência mostra que ainda temos muito o que caminhar em termos do comportamento de professores, de coordenadores de programas de pós-graduação, de diretores de unidade, de pró-reitores e de reitores. Noto uma tendência de certos programas se organizarem *para a avaliação*: se o programa apresenta poucas publicações, é preciso arranjar publicações, como a prática, compreensível em situações não universitárias, de "mostrar serviço". Ao invés de se imaginar uma maneira de incentivar a produção docente pela sua importância intrínseca. Esse me parece um procedimento anti-universitário, muito comum na nossa cultura, na qual a preocupação pelos rótulos e pela aparência do frasco supera a preocupação com o conteúdo. É como o médico que se preocupa apenas em baixar a febre do doente, e não em combater a causa da doença, justamente o que a febre ataca.

Outro ponto a ser considerado é o de que efetivamente fazem as pessoas listadas nos relatórios como professores. Há instituições que conseguem rechear seus relatórios com muitos docentes e pesquisado-

2 RODRIGUES, N. *Por uma nova escola:* o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez, 1985. p. 17.

res; de pessoas que frequentemente estão ocupadas na administração da universidade ou fora dela, com um fraco envolvimento com a pós-gradução: ministram uma disciplina, orientam uma ou outra dissertação. Nisto, as universidades públicas são campeãs.

Entendo que se deva levar em conta, na avaliação, os projetos dos próprios programas de mesrrado e de doutorado. Não me parece adequada a avaliação que supõe que os projetos de todos sejam iguais ou, o que dá no mesmo, que os projetos são assunto interno. Não sou idealista a ponto de pensar que todos nós temos condições de fazer projetos já, pois isso depende da maturidade dos próprios programas. Sei que há bons programas em fase de transição, sendo difícil, até mesmo contraproducente, forçá-los a explicar seu projeto antes que ele amadureça. Um formalismo nesta questão jogará mais água no moinho da já criticada "maquiagem" acadêmica. Não quero chegar à situação extrema de que toda avaliação só tenha de ser feita em função do projeto de cada instituição. Se isso vier a acontecer, a CAPES perdeira toda a qualquer capacidade diretiva em relação à pós-gradução, função que, no meu entender, ela deve ter.

A diversidade de critérios de avaliação para as diferentes áreas do conhecimento acarreta um tipo de problema que já vem sendo sentido em certas instituições. Ela faz com que programas iniciantes ou ainda não consolidados sejam penalizados dentro das suas universidades. É o caso de uma universidade com alguns programas de pós-gradução muito bem conceitados pelo seu alto nível, tendo ao lado outros que não atingiram esse status. O conceito C ou D da CAPES pode então ser encarado de duas maneiras: como indicador de necessidade de incentivo para a área ainda não desenvolvida, ou, inversamente, como sinal para conter o que não foi capaz de afirmar-se.

Está aí um duplo desafio. Para a tão desigual comunidade acadêmica que participa das comissões de avaliação da CAPES, nas diversas áreas, unificar os critérios de julgamento. Para a direção das universidades, por sua vez, deixar de usar a avaliação extra-universitária para uma inibidora hierarquização interna.

Participar da avaliação dos programas de pós-graduação em educação foi para mim um exercício de assumir a posição do outro. Partilho da posição daqueles que lutam para que os recursos públicos sejam aplicados *exclusivamente* no setor público. Na situação de carência de recursos em que vivemos, de desmontagem do aparelhamento de pesquisa e de documentação, de deterioração dos salários dos docentes, defendo que o setor privado deve cuidar de si próprio, captando junto às empresas privadas e outras instituições particulares beneméritas da educação e da cultura, recursos para o desenvolvimento daquilo que elas se propõem a fazer de especial, isto é, de particular. Creio que na pós-gradução a coisa deve ser da mesma maneira. Quando participei da comissão de avaliação da pós-graduação em educação, não podia me orientar por essa minha posição, pois ela não era compartilhada pela maioria dos outros membros, nem pelo Ministério da Educação – muito pelo contrário. Isto não me trouxe constrangimento pessoal, pois tinha conhecimento prévio dos limites (e do alcance) de minha participação.

Mas, há um problema relacionado com isso, que gostaria de comentar. Uma avaliação da pós-graduação que não fosse exclusivamente instantânea, revelaria que as universidades particulares não investem na formação nem no aperfeiçoamento de seu pessoal docente. Será que existe alguma exceção? Já as universidades públicas mantêm o salário dos seus professores para eles se aperfeiçoarem, no Brasil e no exterior, contando ainda com recursos adicionais do próprio setor público, via CAPES e CNPq. As universidades particulares dão licença sem vencimento aos professores, quando não cancelam seus contratos no caso de eles se ausentarem por prazos que não sejam muito curtos. Não são raros os professores que aceitam esse tipo de "flexibilidade" das universidades particulares, porque são também professores de instituições públicas que lhes garantem o salário e dão o aval para as bolsas dos órgãos públicos ou das instituições estrangeiras. Na volta, a universidade pública e a universidade particular terão seu professor novamente. O que aconteceu? A universidade particular não investiu um centavo sequer no seu professor, embora o tenha agora mais qualificado às custas dos recursos públicos. Redobrando essa injustiça, a universidade particular, reforçada no seu corpo docente, vai disputar com a universidade pública os insuficientes recursos públicos para o ensino e a pesquisa.

Uma última palavra a respeito da avaliação.

Creio que é preciso ir além da avaliação de cada programa individual de pós-graduação, passando-se a considerar a área de educação em conjunto. Para isso, vejo desde já dois problemas que não poderiam deixar de ser considerados:

1) A questão da identidade da área de educação. O fato de as faculdades de educação terem sido criadas há tão pouco tempo (em termos da história da universidade brasileira) e viverem até há pouco sob a ditadura (longa demais em termos da história do nosso país), não propiciou a identidade da pós-graduação em educação. O que, aliás, é problema compartilhado pela pedagogia e pela licenciatura. Temo que a possibilidade de se extinguirem as áreas de concentração e/ou o entusiasmo por áreas de concentração (dispersão?) como "educação brasileira" possam agravar ou, pelo menos, não ajudar nessa busca da identidade. A ANPEd tem um importante papel a desempenhar nesse processo, assim como a CAPES, se ultrapassar a mera avaliação de cada programa individualmente considerado.

2) O problema generalizado da (des)articulação entre os programas de pós-gradução e os departamentos, problema esse que me parece mais grave na área de educação, por causa do problema da identidade.

Não é raro existirem programas de pós-graduação que praticamente se transformaram em departamentos, assim como departamentos que sabotam a pós-gradução. Existem até propostas de se criarem escolas de pós-gradução, ainda que não previstas pela legislação. Conheço universidades onde esse problema é muito grande; outras, onde é pequeno. Uma avaliação desse problema poderá resultar na descoberta de medidas para se evitar a perda de tantas energias, tão necessárias para o desenvolvimento da universidade brasileira.

O DIFÍCIL PAPEL DO AVALIADOR

Menga Ludke
UFF e PUC/RJ

Achei muito interessante esta iniciativa da ANPEd de promover através do seu boletim, uma oportunidade de discussão sobre a avaliação dos programas de pós-graduação feita pela CAPES. Embora de maneira rápida e necessariamente não aprofundada, por questões de tempo e de espaço, acho que ela vai representar um momento importante de reflexão conjunta dos membros da nossa comunidade. O motivo não poderia ser mais estimulante: são os nossos próprios programas que estão em julgamento, e nós somos os que sofremos, com nossos alunos, as consequências desse julgamento.

Trata-se também de uma ótima instância para se divisar o difícil papel da avaliação, tão decisivo quanto discutível, com zonas de completa obscuridade, cuja discussão ainda não se fez satisfatoriamente, mesmo nos meios especializados no assunto.

Minha perspectiva nestas breves notas será demarcada pela experiência de dois anos e meio na coordenação de um programa de pós-graduação em educação e refletirá portanto as peculiaridades desse programa, mas acredito que assim ficará assegurada sua ligação com uma instância concreta.

Um primeiro ponto de grande controvérsia, sentido dentro dessa perspectiva, com relação à avaliação feita pela CAPES é seu aspecto formal. Quem passou pela experiência de ser responsável pelo preenchimento de um formulário avaliativo, a partir do qual todo um programa será julgado, deve imediatamente entender o que quero dizer. Toda a realidade complexa envolvida por um programa, onde se entrecruzam aspectos docentes, técnicos e administrativos, dentro de um quadro contextual muito mais amplo, o da Universidade, deve estar refletida nesse formulário, pois ele caminhará sozinho entre as mãos dos juízes, sendo praticamente a única peça de evidência para que eles exerçam seu julgamento.

É aflitiva a situação de um coordenador, cobrando ansiosamente de seus professores o preenchimento de seus formulários individuais, em geral em uma época muito pouco propícia, de fim de ano ou de começo de férias, com os professores envolvidos em examinar os trabalhos finais de seus alunos, ou já se ausentando para as férias. Como o relatório à CAPES deve ser feito em janeiro e deve conter as atividades realizadas durante o ano anterior não há como escapar às inconveniências desse período mesmo com a alteração recente para o relatório bi-anual.

Claro que há aqui uma influência nítida de um elemento de pouca consideração acadêmica, que é a infra-estrutura técnica-administrativa. Um bom serviço de apoio administrativo de um programa pode contribuir decisivamente para a elaboração de um bom relatório, mas um serviço insuficiente pode também influir muito para a confecção de um relatório precário, que não corresponde à realidade do programa. Ele mesmo não fazendo justiça ao programa, como poderão os juízes fazê-lo?

A fragilidade do sistema de avaliação utilizado atualmente pela CAPES parece-me portanto diretamente

indicada pela função preponderante, quase exclusiva mesmo, atribuída ao relatório. Outros problemas se vinculam a essa atribuição, um deles sendo tema de longa discussão entre especialistas em avaliação. Trata-se do aspecto contábil, como dizem os americanos, ou cartorial, como dizemos nós. Só conta o que for contado no relatório. O programa pode ter se desdobrado em esforços em várias direções, produzindo até frutos apreciáveis, mas se estes não forem compatíveis com os itens do sistema de contabilidade previsto não poderão ser contabilizados e não entrarão na avaliação.

A longo prazo essa associação entre itens de um relatório avaliativo e atividades de um programa pode acarretar consequências desastrosas, pois os participantes começam a ser preocupar com os itens que "contam mais", deixando de lado atividades importantes do ponto de vista pedagógico, por exemplo, mas que não merecem figurar como itens do relatório. Esse problema pôde ser entrevisto por ocasião da publicação do artigo de C. M. Castro e G. A. D. Soares (1) sobre a avaliação da CAPES. Ficou bastante claro, pelos dados apresentados, que algumas atividades, comumente desenvolvidas pelos membros da comunidade educacional, dentro de algum tempo entrarão em declínio, pois não representaram itens contábeis, enquanto outras serão fortemente estimuladas. Se observarmos o que ocorre em outras áreas, já podemos ver os efeitos desse tipo de influência, com a força criativa de seus membros se voltando precipuamente para publicações em periódicos estrangeiros, sobretudo de língua inglesa, como a mais importante atividade a ser desenvolvida, pois é ela que dá maior pontos dentro do esquema avaliativo vigente.
Há inegavelmente um aspecto positivo importante no estabelecimento de critérios, de padrões de julgamento pela comunidade científica, mas para que sejam válidos é preciso que eles apresentem correspondência aceitável com o que pretendem representar, o que já acontece em algumas áreas de maior desenvolvimento. Em educação parece que esses padrões estão em fase de estabelecimento ainda.

Um exemplo de minha experiência pessoal poderá talvez ilustrar esse tipo de problema e introduzir uma outra dificuldade que temos de enfrentar no campo da avaliação. Fiz parte da comissão organizadora do II Seminário de Pesquisa em Educação da região sudeste. Foi um trabalho duro, mas extremamente interessante e produtivo, a meu ver. A comunidade de pesquisadores da região se reuniu em Belo Horizonte, em outubro de 1983 e teve boas oportunidades de trocas de informações, de contatos e de aprofundamento das questões tratadas nos dois simpósios principais. Professores e alunos de vários programas apresentaram seus trabalhos e os tiveram discutidos pelos colegas. Pois tudo isso ficou inteiramente fora do relatório para a CAPES, no que se refere a publicações, pois os anais só foram publicados no ano seguinte. E todos sabemos que o indicador da produção científica para a CAPES são as publicações, não o comparecimento a reuniões científicas e nem mesmo a organização dessas reuniões, que tanto trabalho demanda. A defasagem entre o ano de realizações do evento e o da publicação dos anais é mais uma pedrinha em nosso caminho, pois se as publicações não forem indicadas e comprovadas no ano correspondente não poderão mais ser registradas.

Essas considerações evocam um chamado de alerta apresentado por Niunenius Paoli, em artigo recente sobre a universidade e a pós-gradução (2). Ele chama a atenção para a importância da nossa vida cotidiana nas universidades, onde uma série de pressões exercem sua influência, nos empurrando para caminhos que talvez não fossem os nossos escolhidos. A avaliação pode representar justamente uma das pressões mais sensíveis exercidas sobre nós, pois ela vai dirigindo nossas ações para um sentido pré-determinado e, ao invés de nos prestar um serviço, nós é que estaremos subordinados a ela.

Com isto chego ao segundo aspecto que gostaria de discutir, ainda que brevemente, nesta oportunidade. Trata-se de um dos pontos mais obscuros do processo avaliativo, um ponto muito pouco tratado, provavelmente evitado mesmo pela literatura específica, que é seu lado político. Estou me lembrando agora de uma afirmação de Guiomar Namo de Mello em conferência pronunciada dia 10 de outubro na Faculdade de Educação da UFF. Ela apontava então como uma das deficiências básicas para a formulação de políticas da educação o despreparo e por vezes a ojeriza que o educador sente em relação à política.

A avaliação representa bem a área de educação a este respeito. Em certos meios especializados parece até chocante falar-se em política, ao se tratar de questões de avaliação. No entanto aí se encontra uma das instâncias onde ela se exerce natural e inevitavelmente. Dentre os poucos autores que já publicaram sobre este dedicado assunto eu gostaria de ressaltar uma contribuição recente de T. S. Popkewitz (3). Ele alerta para o caráter necessariamente ideológico dos vários modelos utilizados ao longo da história da ava-

liação e como eles foram influenciados e por sua vez influenciaram o contexto onde se desenvolveram. É imprescindível, portanto, analisar-se sempre a composição de forças que estão por traz de um esquema avaliativo e a serviço do que eles atuam.

A partir de uma base científica muito valorizada e ao mesmo tempo avalizadora a avaliação pode exercer e vem exercendo uma ação legitimadora de situações cuja manutenção interessa a determinados meios. Pelo seu caráter científico ela espera infundir respeito e pelo técnico afastar suspeitas. Mas ao pretender substituir o político pelo administrativo os avaliadores estão apenas se desviando do cerne da questão.

Apesar de todos os pontos negativos levantados e de outros que aqui não cabem, continuo achando, como Popkewitz aliás, que a avaliação tem sua contribuição a dar. Mas é preciso esclarecer as bases teóricas e práticas sobre as quais se assenta. Não é o caso de nos alongarmos aqui sobre esse importante aspecto que merece aliás um trabalho onde ele possa ser adequadamente tratado.

É o caso, entretanto de atentarmos para o difícil papel exercido pelos nossos colegas, representantes da nossa comunidade científica, na espinhosa tarefa de avaliar os nossos programas. Uma dificuldade inicial vem logo do fato de elas serem ao mesmo tempo juízes e partes, pois estão julgando também seus próprios programas. É inevitável e até desejável que a avaliação seja exercida pelos pares, sendo essa uma das formas mais aceitas do seu exercício. Mas é necessário que sua aplicação seja feita de maneira muito atenta à precariedade do instrumental teórico e prático que utiliza e sobretudo que seja dada especial atenção ao estabelecimento e à divulgação dos critérios que a orientam. Consulta prévia para a elaboração e divulgação posterior desses critérios, entre os membros da comunidade a ser julgada, poderiam ser medidas recomendáveis ao grupo encarregado da avaliação.

Os que gostam de refletir sobre a avaliação sabem como é difícil seu exercício e como podem ser desastrosas as suas consequências. Durante um longo tempo boa parte de seus especialistas se dedicaram, e se dedicam ainda, à elaboração e ao aperfeiçoamento de instrumentos que a tornassem cada vez mais eficaz. Os instrumentos representam entretanto apenas uma parte do seu arsenal e ainda que os tivéssemos de excelente qualidade a maior parte dos problemas avaliativos continuariam a existir. Todo o seu lado necessariamente valorativo e inevitavelmente subjetivo continuaria a se fazer sentir. Ao invés de fugir desses aspectos difíceis é melhor tentar enfrentá-los, como ao político, para nos tornarmos mais conscientes e mais preparados para lidar com as suas implicações e as suas ambigüidades.

Queria terminar estes comentários, já um pouco longos, voltando para a nossa realidade cotidiana: recebi um dia destes a propaganda de um programa de mestrado que indicava, entre outras características, a de ter recebido classificação A pela CAPES desde o ano de 19. . . . Por aí se vê a quantos fins pode servir a avaliação. . .

REFERÊNCIAS:

(1) CASTRO, C. M. & SOARES, G. A. D. Avaliando a avaliação da CAPES. *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, 23(3):63-73, jul./set. 1983.

(2) PAOLI, N. *Para repensar a Universidade e a Pós-Gradução*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1985.

(3) POPKEWITZ, T. S. *Paradigma & Ideology in Educational Research*. Londres, The Falmer Press, 1984 (esp. cap. 7: Educational evaluation as political form).

IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Maria Julieta Calazans
FGV/IESAE

Consideramos, em primeiro lugar, que a avaliação dos cursos de pós-graduação tem contribuído para o aprimoramento do sistema de pós-graduação no país, constituindo-se, portanto, numa necessidade, a despeito das repercussões que sua prática tenha provocado.

Por outro lado, julgamos pertinente seja discutido processo de avaliação orientado pela CAPES/CNPq quanto aos instrumentos utilizados, principalmente pelo fato de ser o Relatório Anual dos Cursos de Pós-Graduação uma produção elaborada pelos técnicos da CAPES.

A experiência acumulada, particularmente pelos Programas de Pós-Graduação em Educação e pela ANPEd, é suficiente para que se possa oferecer à CAPES e ao CNPq uma crítica rigorosa a estes instrumentos, permitindo que eles respondam de forma

mais adequada à avaliação do desempenho dos Programas. Este aspecto é de fundamental importância; embora a CAPES e o CNPq tenham procurado aprimorar os instrumentos, estes ficam sempre restritos à ótica dos técnicos que não têm a experiência do dia a dia da pós-graduação.

A proposta que fazemos é que a ANPEd e os Programas estudem os instrumentos do Relatório Anual, levando em conta a abertura de espaços (no Relatório) para considerações pertinentes à realidade dos cursos. Não temos maiores sugestões, no momento, mas nos propomos a colaborar na discussão, quando a ANPEd achar oportuno.

Quanto à atuação dos Programas no processo de avaliação, considerando-se o Relatório tal como é proposto pela CAPES e pelo CNPq, julgamos que eles não têm considerado, com a importância devida, o espaço destinado às *Observações Complementares e Específicas sobre o Curso*. A orientação dada pela CAPES para o *Quadro 6* sobre esse item é detalhada e permitiria que os cursos nele registrarem eventos, experiências inovadoras, diferentes participações etc. Possivelmente há um fator que condiciona os programas a tratarem este quadro apenas como uma *observação* propriamente dita, isto é, não trabalhando detidamente os aspectos de maior relevância do curso, os quais não foram quantificados no Relatório. Há também uma maneira de proceder de alguns Programas que resulta quase tão somente na rigorosa resposta às questões de ordem quantitativa. É bem o caso dos Programas que deixam esta tarefa a cargo de secretárias eficientes que se limitam ao preenchimento dos dados estritamente solicitados. Em decorrência, particularidades da história e da vida dos cursos, indispensáveis à avaliação, são omitidas.

São esses aspectos, entre outros, que sugerimos passemos a discutir, visando aprimorá-los.

AVALIAÇÃO DE PESQUISA EDUCACIONAL POR PARES: TEMA CONTROVERSO E POUCO DISCUTIDO

Lilia da Rocha Bastos, UFRJ
Ligia Gomes Elliot, UFRJ

O objetivo desta comunicação é discutir alguns problemas relativos à avaliação por pares, de projetos de pesquisa submetidos a agências brasileiras de financiamento.

Aceitamos como pressuposto que o processo de avaliação por pares, em qualquer área de conhecimento, constitui a melhor forma de se verificar a qualidade de projetos de pesquisa. No entanto, a maneira pela qual ele vem sendo conduzido no Brasil merece ser analisada pela comunidade científica educacional que, eventualmente, e dentro do espírito de participação, de liberdade de expressão e de pluralismo ideológico defendidos pelo atual Governo, poderá pronunciar-se e marcar posição a respeito da matéria. Embora os problemas aqui levantados se interrelacionem, são tratados separadamente para maior facilidade de análise: seleção de pares, identificação de pares e função das agências financiadoras no processo de avaliação por pares.

Esclarecemos que nosso conceito de par é o de um especialista nos aspectos de conteúdo e de metodologia focalizados num projeto de pesquisa que lhe seja dado analisar.

Seleção de Pares

Que seja de nosso conhecimento, apenas em 1985, pela primeira vez, uma agência financiadora brasileira se dirigiu a instituições de pesquisa e a universidades, solicitando sugestão de nomes para compor seu comitê de consultores científicos na área de educação. Aparentemente, a iniciativa parece louvável. Como, no entanto, não houve indicação sobre possibilidade de acompanhamento do processo de seleção desse comitê, é prematuro julgar-se o significado da iniciativa e o uso que dela fará a agência financiadora.

Até o presente, os critérios *reais* adotados por órgãos financiadores de pesquisa para seleção de seus consultores são desconhecidos, levando a especulações, bastante prováveis, de que esta seja condicionada por pressões políticas. Os critérios que norteiam a indicação de consultores talvez, em parte, expliquem a inadequação de certos pareceres, quer favoráveis, quer desfavoráveis, a projetos de pesquisa. Análise desses pareceres demonstra que seus autores não se ajustam à definição de "par" por nós adotada – não parecem ser especialistas nos problemas abordados, nem dominar as metodologias utilizadas nos projetos que avaliam. Dessa constatação, pode-se concluir que muitas decisões de agências financiadoras se apóiam em laudos de pares que *não* são pares. . .

Identificação de Pares

No Brasil, predomina a prática de se manter o anonimato dos avaliadores. Esse procedimento apresenta vantagens, tais como proteger o avaliador de pressões externas para aprovar projetos, ao mesmo tempo que o preserva de atritos com pares cujos projetos tenha rejeitado. O anonimato, no entanto, pode gerar sérias deformações no processo avaliativo, das quais destacamos duas.

A primeira deformação decorre da natural redução de responsabilidade implícita a laudos não assinados. Mesmo em se tratando de avaliadores escrupulosos, o anonimato pode desestimular a elaboração de pareceres fundamentados e cuidadosos. Com avaliadores inescrupulosos, no entanto, constitui-se em arma discriminatória, tanto a favor como contra pesquisadores e/ou instituições, independentemente da qualidade dos projetos examinados.

Quanto à segunda deformação, pode ocorrer (infelizmente, temos evidências de que já ocorreu) dentro da própria agência financiadora: funcionários técnico-administrativos elaboram pareceres que atribuem a consultores científicos. Favorecimento ou perseguição continuam sendo o objetivo da trama. Nesta situação, porém, configura-se caso grave de prevaricação que, em instituições rígidas, seria prontamente apurada e punida. Uma séria implicação desse comportamento "inusitado" é o comprometimento da reputação de membros da comunidade científica, dos verdadeiros pares acadêmicos, aos quais é imputada a falsa autoria de pareceres.

Função das Agências Financiadoras

Quando falamos sobre as funções dessas agências, na verdade, referimo-nos às funções exercidas por seu pessoal técnico-administrativo. Esse pessoal detém muito mais poder do que se possa suspeitar. A ele se supõe caber, oficialmente, as tarefas de encaminhar os projetos a consultores e, ao receber os pareceres, analisá-los e relatá-los a seus chefes imediatos. Essa atividade, de aparência estritamente técnica, pode transformar-se em instrumento de discriminação pessoal, institucional, ideológica, ou política, quando exercida por funcionários inescrupulosos, Como? Encaminhando projetos a consultores "sob medida"; justificando falhas de projetos rejeitados e reencaminhando-os, com informações adicionais, aos mesmos consultores, em busca de aprovação; ou redigindo pareceres que atribuem a consultores da agência. Felizmente, esses funcionários parecem constituir minoria, embora comprometam a credibilidade das agências que representam.

Nossa crença é a de que se os funcionparios técnico-administrativos das agências financiadoras forem academicamente bem preparados e moralmente íntegros poderão desempenhar papel dos mais importantes na preservação das qualidades intrínsecas do processo de avaliação por pares. Só com esses atributos serão capazes de distinguir pareceres pertinentes de pareceres inadequados e pareceres isentos de pareceres preconceituosos. E, só assim, poderão contribuir para o avanço do conhecimento na área educacional, estimulando a realização de pesquisas relevantes e impedindo a malversação de recursos públicos.

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: OBRIGAÇÃO OU NECESSIDADE?

Maria Amélia Azevedo
USP/PUC-SP

A *Avaliação de Programas de Pós-Graduação* no Brasil, tem sido desenvolvida basicamente em termos *exógenos*, pelos órgãos do Poder Público encarregados da coordenação e implantação de uma política de Pós-Graduação no País.

A história do desenvolvimento de uma sistemática de *Avaliação dos Programas de Pós-Graduação* embora relativamente certa está longe de ser tranquila. A turbulência em determinadas áreas tem sido maior do que em outras(1) mas, em todas elas, a problemática avaliativa continua sendo uma *questão impertinente*, a reclamar reflexões aprofundadas e respostas criativas.

Embora sejam inegáveis as transformações que os Programas de Pós-Graduação foram sendo levados a vivenciar (em parte graças à sistemática de avaliação institucional), embora os responsáveis por essa avaliação venham perseguindo um constante aperfeiçoamento de critérios e estratégias, forçoso é reconhecer a persistência de alguns *nós* que urge desatar. O mais fundamental deles é o de que a *Avaliação de Programas de Pós-Graduação* continua sendo vista por segmentos da comunidade acadêmica como uma *obrigação imposta de fora*, por quem tem poder de vigiar e punir e não como *necessidade sentida de dentro* por

quem tem poder para construir e modificar a própria história.

Dois são os *efeitos perversos* mais correntes dessa maneira de encarar a *Avaliação*.

1º Ao *nível da vivência cotidiana* e salvo várias e honrosas exceções, a *Avaliação dos Programas de Pós-Gradução* acaba sendo reduzida às vezes a uma *prática vadia*, um *jogo de astúcia* e um *exercício de iluminados*.

- *Prática vadia*, na medida em que se descompromete com a criação de alternativas de solução para os problemas diagnosticados ao nível dos *Programas*.
- *Jogo de astúcia*, porque assentado no duvidoso pressuposto de que o fundamental é evitar toda e qualquer crítica, pois esta é e será sempre uma agressão, uma arbitrariedade, uma prova de grosseria e uma falta de cordialidade... Portanto, é preciso pautar-se pela lógica do avestruz e ignorar ou negar os problemas, bem como envergonhar-se a ocultar os inevitáveis desacertos do dia a dia...
- *Exercício de iluminados*, já que reservado a uma elite de especialistas, cujo *saber competente* acaba se convertendo num *poder seletivo e excludente* dos demais *saberes não especializados* que, portanto, nem chegam a constituir-se enquanto *poderes complementares*.

2º Ao *nível político*, reforça-se a falta de credibilidade no potencial da *Avaliação* enquanto instrumento de mudança social. Consequentemente, ela deixa de ser *exigida* pela comunidade acadêmica como um *direito* à melhoria da qualidade do ensino e pesquisa universitários e passa a ser considerada um penoso *dever* que se cumpre por obrigação e não por convicção.

Para romper esse estado de coisas é fundamental que a comunidade acadêmica, em geral, e as associações de programas de pós-graduação, em particular, lutem no sentido de:

a) deslocar a ênfase da *avaliação exógena* para a *avaliação endógena*, assumida *pelos próprios Programas de Pós-Graduação*. Passar a enfatizar, portanto, o *avaliar-se*, mais que o puro e simples *avaliar*. Não se trata de substituir uma pela outra, mas de valorizar e incentivar a *avaliação endógena* como forma privilegiada de contribuir para o constante aperfeiçoamento da Pós-Graduação. Isso vai exigir que os órgãos do Governo Federal (*sobretudo* CAPES) redefinam sua sistemática avaliativa, de modo a considerar as experiências de *avaliação pelos Programas* (endógena) como um ponto de partida e um ponto de chegada e a *avaliação para o sistema de Pós-Graduação* (exógena), como um ponto de passagem;

b) resgatar o potencial de transformação sócio-político inerente a uma avaliação que se defina como um instrumento de calibração e aperfeiçoamento de qualidade, no processo amplo de luta pela *Universidade necessária*, de luta por uma Universidade comprometida, prioritariamente, com a produção de conhecimentos destinados à solução de *problemas nacionais*, dentro de *padrões científicos e técnicos de competitividade internacional*;

c) fortalecer a prática de uma avaliação democrática, enquanto processo contínuo de *julgamento de mérito* e *criação coletiva* de alternativas. Uma prática,portanto, assentada nos pressupostos da autonomia de cada indivíduo enquanto sujeito cognoscente, desejante e atuante e na desejabilidade de um padrão igualitário(2) de relacionamento entre os membros de uma dada comunidade acadêmica.

Experiências dessa natureza, não apenas são possíveis e necessárias, como já foram desenvolvidas com sucesso na própria realidade brasileira.(3)

Uma avaliação de *Programas de Pós-Graduação*, eminentemente *endógena, crítico-transformadora e democrática* talvez seja o melhor antídoto para o que vem sendo apontado como "misérias" do ensino universitário brasileiro: apatia social, vampirismo na pesquisa de campo, nivelamento por baixo, em termos acadêmicos etc.

O desafio está lançado. Só resta esperar que não deixemos morrer a crença de que *transformar é possível*.

REFERÊNCIAS E NOTAS

(1) Um exemplo disso é a própria área de Pós-Graduação em Educação, onde o *Projeto de Avaliação ANPEd/CAPES* acabou se transformando num verdadeiro *caso acadêmico*, a nível nacional tendo sido interrompido por decisão unânime dos presentes à 3ª Reunião Científica da ANPEd, Salvador, 1979 (cf. Goldberg, Mª Amélia Azevedo – A avaliação pode ser uma arma? *Educação e Avaliação*, São Pau-

lo, Cortez Editores/Critério Avaliação I(1): 23-47, julho de 1980.

(2) Evidente que não se trata do reducionismo simplista da *democratice basista,* segundo a qual o especialista deveria até "envergonhar-se" de saber mais e procurar portanto disfarçar seu conhecimento. Muito ao contrário, trata-se de admitir a existência de competências diferentes e de considerá-las *complementares,* mas não hierárquicas.

(3) Consulte-se, a respeito a tese de Doutoramento da profª Ana Maria Saul, defendida em 1985 na PUC-SP, com o título de *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de curso de Pós-Graduação.*

4. SUGESTÕES

SUGESTÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFMG

Enquanto associados da ANPEd, achamos que seria interessante discutir-se nossas vinculações com os processos de avaliação, credenciamento e recredenciamento dos programas de pós-graduação em educação no país coordenados pela CAPES, CFE. Perguntamo-nos sobre a pertinência da ANPEd assumir, na prática, parte deste processo de avaliação.

Somos chamados para avaliar o trabalho dos nossos pares num determinado momento do processo. Visitamos os programas, analisamos os documentos postos à nossa disposição e elaboramos relatórios que então são enviados à CAPES. No entanto, não temos informações suficientes sobre o que se passa a partir daí. Não ficamos sabendo de que forma nossas observações foram utilizadas, que desdobramentos provocaram. Participamos de um momento do processo e perdemos controle sobre nossa contribuição.

Alguns professores vêm participando deste processo na perspectiva de que sua visita a um programa pode ser aproveitada para troca de experiência, ou porque acreditam que podem contribuir para ajudar o programa visitado a refletir sobre dificuldades que vêm enfrentando. Frequentemente, os contatos efetuados nesta perspectiva revelam-se produtivos. No entanto, este resultado positivo, parece não ser devidamente considerado no processo e avaliação final.

Perguntamo-nos sobre a pertinência de nossa contribuição, enquanto membros de comissões de avaliação, cujos desdobramentos finais não chegam ao nosso conhecimento. Perguntam-nos ainda se não seria mais interessante a CAPES reforçar o tipo de contribuição que podemos e devemos oferecer, desvinculado da avaliação.

Sugerimos que a ANPEd: a) promova uma discussão sobre o tema em sua reunião anual, dada sua importância para o fortalecimento e independência de nossa associação; b) fortaleça ações de suporte aos programas, promovendo intercâmbio regular, assessoria aos programas que apresentam dificuldades, buscando diferentes formas de integração entre os programas.

SUGESTÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFRJ

1. Efetiva participação dos Cursos de pós-graduação no estabelecimento de critérios de seleção para a composição do Comitê de Consultores da Área de Educação da CAPES, assim como para recondução desses Consultres.

2. Participação dos Cursos de pós-graduação no estabelecimento de critérios para avaliação desses cursos pela CAPES.

3. Divulgação ampla, entre as IES, dos critérios sugeridos no item I, assim como dos nomes dos componentes do Comitê de Consultores, acompanhados de respectivos curricula vitae.

4. Acesso das Coordenações de Cursos de Pós-Graduação, se solicitado, aos critérios de avaliação utilizados pelo Comitê de Consultores para atribuição

de conceitos aos Cursos, assim como as dossiê completo de qualquer curso avaliado pelo Comitê. Acesso ao dossiê dos cursos avaliados permitirá às Coordenações de Pós-Graduação: (a) comparar os resultados da avaliação dos diversos cursos, com possibilidade de validar os critérios aplicados pelo Comitê; e (b) esclarecer o Comitê sobre alguns aspectos do curso que tenham sido, por precariedade de informações, julgados negativamente.

SUGESTÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFPr

Inicialmente cumprimentamos essa Diretoria pela atitude democrática com que nos solicita contribuições para tão importante momento dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Em face da possibilidade que se nos abriu para oferecer sugestões ao processo de avaliação da CAPES, tomamos a liberdade de, após reunião e discussão com os docentes do Curso, fazer, as considerações seguintes:

- que a avaliação seja percebida sempre como um ato político e como tal não deve ser um ato controlador, evidenciando ação fiscalizadora;
- deve e até pode ser feita à distância, porém, primeiramente deve ser assumida pelos que estão diretamente envolvidos, isto é: (professores e alunos);
- não deveria ser realizada apenas por pessoas estranhas ao Programa, que utilizam técnicas e procedimentos que muitas vezes projetam suas crenças, interesses e ideologias emitindo pareceres e julgamentos desfavoráveis;
- que sejam elaborados critérios e padrões explícitos, os mais relevantes;
- que se confira a qualidade da produção científica docente e discente do Curso e não se preocupe tanto com a estrutura curricular e com os requisitos de natureza excessivamente burocrática;
- que se considere sumamente importante no funcioonamento de um Programa a definição clara do corpo docente em relação às respectivas metodologias utilizadas, tanto nas suas disciplinas como nas pesquisas que realizam;
- que seja um processo de atualização permanente, cuja representatividade no Comitê de Avaliação se renove constantemente para que não se privilegie alguns Estados em detrrimento de outros que nunca participam.

SUGESTÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE

A AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Questiona-se a natureza da avaliação dos cursos de pós-graduação nos termos em que esta vem sendo realizada pela CAPES.

Propõe-se em contrapartida que o eixo catalizador da avaliação desses programas sejam os processos de avaliação interna dos próprios cursos. Vale ressaltar que esses processos devem ser articulados com a política de pós-graduação das respectivas universidades e desenvolvidos com a participação ampla das coordenações, professores e alunos dos cursos.

A CAPES, através de suas comissões representativas e eleitas, deverá se apoiar nessa avaliação interna, considerando sobremaneira a situação dos cursos no interior das universidades. Propõe-se, assim, o redimensionamento dos critérios avaliativos a partir de critérios mais qualitativos, com a superação em todos os níveis do caráter cartorial da avaliação: os dados numéricos da avaliação, como por exemplo aqueles relativos a prazos médios de permanência de alunos nos cursos, tempo médio de titulação de professores etc deverão ser devidamente contextualizados na ótica dos objetivos e perspectivas de cada curso; o conteúdo mesmo da produção científica, muito mais que o acúmulo de títulos publicados deverá ser considerado.

As universidades se co-responsabilizarão com a CAPES pela avaliação de seus programas de pós-graduação. Assim, a CAPES deverá informar às pró-reitoria de pós-graduação que, um parâmetro básico de avaliação será as políticas de pós-graduação da universidade definida nos termos do item anterior.

Cf. 1º Encontro de Coordenadores e Representantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. In: *Boletim ANPEd* 4(7):3, ago. 1985

5. DOCUMENTO

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

UNIVERSIDADE, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior discutiu extensamente a situação da pesquisa e da pós-graduação nas universidades brasileiras, tendo inclusive ouvido, em reunião plenária, exposição do presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, dr. Roberto Santos, e do Diretor da Capes, dr. Edson Machado de Souza, a respeito dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelas respectivas instituições.

A Comissão entende que o ensino de pós-graduação e a pesquisa científica e tecnológica que se desenvolvem hoje nas universidades brasileiras são de grande importância para o país como um todo, e para seu sistema de educação superior em particular. É nas universidades que está concentrado o maior e mais qualificado contingente de pesquisadores científicos do país, e é dela que resulta grande parte da melhor pesquisa que o Brasil produz. Os programas de pós-graduação formam professores, pesquisadores e profissionais altamente qualificados, em condições de contribuir significativamente para a qualidade do ensino, da pesquisa e do trabalho especializado em todos os ramos de atividade.

A Comissão nota ainda a importância do trabalho desenvolvido pela Capes no sentido de criar e manter um sistema permanente de avaliação contínua dos programas de pós-graduação, através da utilização intensiva do sistema de revisão por pares, e que já conquistou grande legitimidade entre a comunidade científica e universitária. Entre as atividades conduzidas pela CAPES mereceu particular relevo a condução do programa de bolsas de estudo no país e no exterior: o Programa Integrado de Capacitação de Docentes (PICD); o programa de apoio institucional aos cursos de pós-graduação, e o Programa Especial de Treinamento — PET, que visa proporcionar bolsas de estudo para alunos de graduação, sob a supervisão de pesquisadores qualificados. A pesquisa universitária tem contado com significativo apoio do CNPq e da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), que a Comissão considera apropriado e indispensável.

Existe, no entanto, uma série de questões problemáticas que necessitam atendimento urgente. A Comissão identifica como prioritários os seguintes pontos, sobre os quais formula as recomendações que lhes seguem:

a) Pouca institucionalização da pesquisa universitária e da pós-graduação.

Grande parte das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras é mantida com recursos externos ao Ministério da Educação. O apoio externo não se limita ao financiamento de projetos de duração limitada, como seria natural, mas inclui frequentemente a própria manutenção de parte significativa dos pesquisadores e professores dos cursos de pós-graduação, pessoal administrativo, instalações, equipamento, materiais de pesquisa etc.

Como esses recursos externos são provisórios e sujeitos a renegociações periódicas, sua predominância cria grande instabilidade para os programas de pesquisa e pós-graduação. Esta instabilidade se reflete ainda nas bolsas de estudo oferecidas aos alunos de pós-graduação, sujeitas a atrasos e depreciação de valor, além de incapazes de proporcionar aos estudantes condições para dedicação integral.

Recomendações:

1. Fortalecimento e expansão das atividades da CAPES. É necessário assegurar que a rica experiência da CAPES não se perca no futuro, e que seu papel de apoio a pós-graduação e pesquisa universitária se expanda. A Comissão considera que um instrumento importante para isto seria a transformação do seu atual Conselho Diretor em um órgão que, pela qualidade de seus membros, seja fortemente representativo da comunidade científica universitária brasileira, e conte ainda com a participação de representantes dos ministérios da Educação e da Ciência Tecnológica. Um Conselho Deliberativo assim reformulado aumentaria a legitimidade da CAPES e do próprio Ministério da Educação junto à comunidade científica do país, e permtiria que suas funções fossem ampliadas. Além do mais, esse Conselho teria condições de dar forma e continuidade a atividades como as abai-

xo relacionadas, indispensáveis ao reforço do papel do Ministério da Educação no desenvolvimento científico e tecnológico do país. Alternativamente, poder-se-ia dar maior institucionalização e visibilidade à comissão formada pelos presidentes dos comitês assessores da CAPES, que já vêm de fato atuando na linha sugerida acima.

2. Assim fortalecida, a CAPES deveria receber recursos significativos e crescentes para o apoio institucional a programas de pós-graduação e atividades de pesquisa nas universidades brasileiras, incluindo a instalação e manutenção de laboratórios, bibliotecas especializadas, infra-estrutura técnica e administrativa e programas de intercâmbio nacional e internacional. Esses recursos deveriam ser proporcionados através do exame de solicitações encaminhadas pelos departamentos e institutos universitários públicos ou privados, e mantidos de forma estável. Deveriam também cobrir as atividades de pesquisa de longo prazo, que não podem depender de dotações externas eventuais. Projetos específicos de pesquisa continuariam a ser financiados pelas agências especializadas e setoriais.

3. Revisão do sistema de bolsas de estudos de pós-graduação no país, tratando de dar aos estudantes remuneração adequada, para a dedicação de tempo integral, apoio no período de realização dos trabalhos de tese, e cobertura social correspondente à dedicação profissional aos estudos, incluindo pelo menos os benefícios da Previdência Social. Para os estudantes que tenham que se deslocar com suas famílias para estudar em outras regiões, as bolsas deveriam prever os custos de mudança e instalação.

b) Inexistência de sistema de mérito que incentive a pesquisa.

O Ministério da Educação não possui, hoje, nenhum sistema salarial que incentive o professor que se dedica à pesquisa científica e tecnológica. O sistema de tempo integral e dedicação exclusiva, que tinha esse objetivo, terminou sendo absorvido como parte do salário de um grande número de professores para os quais a atividade de pesquisa é inexistente, secundária ou incidental. O sistema de promoções de professores nos quadros funcionais das universidades se rege por critérios que não se baseiam necessariamente no desempenho acadêmico e científico dos professores.

Recomendações:

1. Criação, no âmbito do Ministério da Educação, e em estreita colaboração com o CNPq, de um programa de bolsas de pesquisa para os professores que demonstrem efetiva e continuada produção científica de qualidade. Tal como o atual programa do CNPq, esse programa de bolsas deveria constituir-se em uma complementação salarial proporcional à qualificação dos professores-pesquisadores, que fosse renovável enquanto sua atividade de pesquisa permanecer. Uma condição essencial para que um programa como este não seja desvirtuado é constituir, através da Capes, um corpo selecionado de diretores de pesquisa, ou pesquisadores *senior* do Ministério da Educação, que tivessem sob sua responsabilidade o acompanhamento pessoal e individualizado dos trabalhos de pesquisa de cada bolsista do sistema. Esse programa poderia, em princípio, incluir professores e pesquisadores não só do sistema federal, mas também de instituições estaduais, municipais e privadas, desde que assegurados os critérios de desempenho.

2. Criação de um sistema de semestres sabáticos a cada três anos para professores-pesquisadores, para a realização de estágios, visitas e trabalhos de recuperação em outras instituições acadêmicas no país e no exterior.

c) Qualidade, eqüidade e dimensões regionais na avaliação da pesquisa e da pós-graduação.

O caráter inevitavelmente inter-subjetivo dos processos de avaliação da pesquisa científica e da qualidade do ensino de pós-graduação traz à tona problemas de adequação e eqüidade na disbribuição de recursos. Em alguns casos, há queixas sobre dificuldades de acesso de programas emergentes, ou de âmbito regional, aos recursos a que fariam jus; em outros, medidas corretivas de tipo distribucionista nem sempre são acompanhadas por critérios adequados, levando ao desperdício de recursos e apoio a atividades e programas de qualidade duvidosa. A existência de mecanismos competentes e legítimos de avaliação e seu aperfeiçoamento contínuo são o alicerce de qualquer política mais conseqüente de apoio à pesquisa.

Recomendações:

1. Manter e aperfeiçoar o sistema de avaliação por pares, tratando de assegurar:

— que a seleção dos membros de comitês assessores e outros grupos consultivos se guie sempre por princípios estritos de competência e probidade, procurando além disto atender a critérios de representatividade das diversas especialidades, regiões e tipos de instituição que participam de cada área de conhecimento.

– que haja o máximo de informação quanto aos mecanismos de indicação e aos nomes que compõem estas comissões. Cada programa, projeto ou pesquisador avaliado deve ter o direito de conhecer a comissão responsável, e qual o resultado desta avaliação. Tanto quanto possível, os critérios e as razões utilizadas devem ser explicitados.

– que os sistemas de indicadores sejam continuamente aperfeiçoados para dar o máximo de fundamentação objetiva possível aos processos avaliativos.

– que seja assegurado o direito de recurso quanto a avaliações consideradas inadequadas.

– que os padrões de avaliação da pós-graduação sejam unificados nacionalmente e progressivamente aumentados para garantir, cada vez mais, a excelência, sem a qual este tipo de trabalho não se justifica.

2. Especial atenção deve ser dada a atividades de pesquisa realizada por grupos emergentes e fora dos grandes centros universitários, mediante mecanismos como:

– seleção criteriosa dos grupos emergentes a serem apoiados, por mecanismos de avaliação por pares;

– identificação de vocações e especializações regionais;

– criação de formas (incluindo os semestres sabáticos) que permitam que professores-pesquisadores de centros estabelecidos passem sem períodos significativos em centros emergentes, e vice-versa;

– estímulos e recursos para projetos de pesquisa colaborativos entre professores e pesquisadores de nível distinto de amadurecimento.

d) Ligações entre a pesquisa e a realidade econômica e social do país.

Apesar do grande interesse e motivação reiteradamente manifestados pelos pesquisadores universitários em colocar os produtos de seu trabalho a serviço da sociedade e da economia do país, existem poucos mecanismos adequados para fazer com que os conhecimentos desenvolvidos nas universidades tenham efetivamente utilização mais ampla. Na realidade, o sistema de dedicação exclusiva impede a participação de professores-pesquisadores em trabalhos ligados à atividade produtiva ou serviço público. A conseqüência é que estas atividades terminam por ser executadas através de subterfúgios semilegais, muitas vezes desvirtuados e sem a participação dos que deveriam ser o esteio do sistema, ou seja, os mais competentes e os mais éticos.

Recomendações:

1. Criação de mecanismos jurídicos que permitam o estabelecimento de instituições intermediárias e acordos de colaboração permanentes entre instituições universitárias e o Estado, o setor produtivo e outras instituições socialmente significativas, tendo em vista a efetiva transferência de conhecimentos.

2. Estabelecimento de formas permanentes de colaboração entre as universidades brasileiras e os ministérios de Indústria e Comércio e Ciência e Tecnologia, e mais particularmente com os Institutos do CNPq.

3. Estas formas de cooperação da universidade com a sociedade não devem, de nenhuma forma, eximir o governo, e o Ministério da Educação em particular, da responsabilidade pela manutenção do ensino da pós-graduação e da pesquisa básica que se realiza nas instituições universitárias brasileiras, públicas ou privadas.

c) Dificuldades no relacionamento entre pesquisa, pós-graduação e graduação.

O relacionamento da pesquisa e da pós-graduação com os cursos de graduação das universidades é freqüentemente problemático:

1. em muitos casos, a combinação entre as dificuldades de funcionamento dos cursos de graduação e as facilidades de obtenção de recursos externos para os programas de pós-graduação leva a que estes últimos se isolem do restante da universidade, contribuindo para aumentar ainda mais seus problemas;

2. a ênfase dada nos últimos anos à pesquisa em todo o sistema de educação superior e o sistema de incentivos a ela associado tiveram como conseqüência não esperada a proliferação de programas de pós-graduação e pesquisa de qualidade duvidosa, ao mesmo tempo em que eram desvalorizadas as atividades mais estritamente pedagógicas e de formação profissional.

3. a ênfase quase exclusiva posta nos aspectos científicos dos programas de pós-graduação acarreta, em muitos casos, desvirtuamento das tarefas de formação em disciplinas voltadas primordialmente para atividades profissionais e aplicadas. Este problema afeta, por exemplo, a área da medicina, com a perda de prestígio da residência médica, e outras áreas predominantemente profissionais (engenharia, ciências sociais aplicadas, direito etc.).

Recomendações:

Reforço dos vínculos entre os programas de pós-graduação e pesquisa e os cursos de graduação. O envolvimento de professores de pós-graduação e pesquisadores no ensino de graduação é sempre positivo, e deve ser incentivado, ainda que não possa ser imposto de forma burocrática. Mecanismos para reforçar estes vínculos, no entanto, podem ser sugeridos, incluindo:

1. A expansão gradativa do Programa Especial de Treinamento (PET), a partir de uma avaliação cuida-

dosa, pela CAPES, da experiência acumulada nos últimos anos. Esse programa, de seleção e apoio a estudantes de graduação com potencial para o trabalho de pesquisa, não deve ser confundido com outros sistemas de estágios e bolsas de estudo de graduação que o Ministério da Educação possa ter.

2. Implantação, pelas universidades, de mecanismos internos de auto-avaliação de suas atividades de pesquisa e ensino, aumentando desta forma o envolvimento dos pesquisadores com suas instituições.

3. Criação de programas intensivos de atualização para professores de graduação, a serem proporcionados por professores-pesquisadores de todo o país.

4. Incentivo, fortalecimento e valorização dos programas de pós-graduação de cunho profissional e de formação para o magistério, buscando o desenvolvimento de modelos igualmente prestigiados, mas alternativos, aos mestrados e doutorados de pesquisa, hoje predominantes.

Documento da Subcomissão de Pós-Graduação e Pesquisa: Amílcar Tupiassu, José Leite Lopes, Roberto Cardoso de Oliveira e Simon Schwartzman (relator), aprovado na reunião plenária de 17 de agosto de 1985, realizada no Rio de Janeiro.
Ver, no Relatório Final da Comissão Nacional, *Uma nova Política para a Educação Brasileira*, a seção 5. O ensino de pós-graduação e a pesquisa científica.
Ver também, no mesmo Relatório, a seção 6. A avaliação do desempenho da educação superior.

6. RESENHAS E NOTA

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA PARA REFORMULAÇÃO DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Ana Maria Saul
PUC/SP – Supervisão e Currículo

O trabalho acima referido sistematiza e fundamenta a experiência de avaliação de um curso ao nível de pós-graduação, assumida coletivamente por professores e alunos, numa perspectiva "emancipadora".

Propõe-se um novo paradigma, a Avaliação Emancipatória, como reação aos pressupostos teórico-metodológicos e ao autoritarismo dos modelos clássicos de avaliação educacional e, em particular, de currículo, apresentados na literatura e vigentes na prática avaliativa brasileira.

Esta proposta, de caráter político-pedagógico, incorpora uma perspectiva crítico-transformadora da realidade educacional enquanto *fundamento* e uma prática democrática enquanto *processo*.

O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas por uma ação educacional, escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

A experiência de avaliação emancipatória foi vivenciada pelo grupo de alunos e professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da PUC/SP, a partir de 1982, através de seus três momentos básicos: 1º) "descrição da realidade" (o curso em foco), 2º) "crítica da realidade" e 3º) "criação coletiva". Através desses momentos foi possível "repensar o Programa", adquirindo-se um auto-conhecimento crítico do mesmo, gerando coletivamente uma proposta alternativa para o curso.

Os procedimentos utilizados, característicos de uma "abordagem qualitativa" de avaliação, centraram-se principalmente em processos dialógicos concretizando-se em "entrevistas livres" e "debates", a partir de temas geradores, em pequenos e grandes grupos.

As conseqüências dessa avaliação refletiram-se no cotidiano do Programa, tanto no plano administrativo, como no pedagógico. Administrativamente ampliou-se o nível de decisão no Programa, passando o mesmo a ser coordenado por um colegiado paritário de professores e alunos, que participa efetivamente das decisões e ações. Pedagogicamente foram reorientadas as ações no sentido de buscar uma aproximação gradual da proposta aprovada para o Programa no sentido de atacar uma série de dificuldades que foram reconhecidas no curso.

Apesar dos avanços rumo à transformação do Pro-

grama, há, no momento, o horizonte de implantar efetivamente o projeto, com o compromisso de alunos e professores e com a intenção deliberada de tomar o destino do Programa em suas mãos.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com os educadores que acreditam na perspectiva emancipadora como uma alternativa de transformação da realidade educacional, estimulando experiências avaliativas-participativas no interior dos próprios cursos. A socialização dessas experiências poderá vir a reorientar a política de avaliação da pós-graduação, tornando-a mais democrática e significativa.

CLIENTELA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO: EXPECTATIVAS LEGAIS E REALIDADE

Balina Bello Lima
Célia Frazão Soares Linhares (Coordenadora)
Sheilah Rubino de Oliveira Kellner
Terezinha de Jesus Gomes Lankenau
da UFF

Estudar a clientela de um Mestrado é também verificar como a comunidade de profissionais da escola avalia a concepção pedagógica vigente nesse Programa.

No caso desta pesquisa estabelecemos como objetivos os seguintes:

1. avaliar o encontro/desencontro entre as expectativas legais sobre a pós-graduação e aquelas que caracterizam a clientela que a procura.

2. confrontar o desempenho do profissional egresso dos cursos de pedagogia com o dos demais graduados do nosso ensino superior.

3. verificar a possibilidade de o Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense vir a subsidiar a Escola Básica, repensando-a e procurando atendê-la em suas necessidades pedagógicas.

Em estudo preliminar, já detectamos o divórcio entre as expectativas legais (expressas desde a Reforma Campos em 1931 até a Resolução nº 05/83 do Conselho Federal de Educação) e aquelas que animaram os candidatos a se inscreverem no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense em 1984.

Considerando que, por um lado, a docência universitária não é mais uma prioridade absoluta do nosso alunado recém-ingressado e, por outro lado, a necessidade social de fortalecimento da Escola Básica, a presente pesquisa desdobrar-se-á no mapeamento dos vazios pedagógicos correlacionando-os com as funções já formalizadas em nossa escola pública, quando ela se amplia e se diversifica.

Este será o ponto de partida para os estudos sobre os especialistas da educação (papéis institucionalizados e por institucionalizar-se), magistério primário, normal e universitário (curso de pedagogia e licenciatura).

Assim, estendemos a nossa investigação em comparações horizontais — com os outros programas de mestrado da área do Grande Rio — e verticais com a ocorrência do mesmo fenômeno em outros anos.

Para tanto, a metodologia desta pesquisa sustentar-se-á em duplo enfoque:

1. "ex-posto facto", na medida em que os dados serão colhidos junto aos candidatos dos mestrados em educação, onde se buscará identificar as suas posições e motivações, bem como historiar as variações ocorridas ao longo da existência de cada programa. Também serão levantadas as necessidades e perspectivas da Escola Básica com vistas a uma reorganização do saber e de suas funções.

2. "pesquisa participante", quando se fará uma leitura interpretativa dos dados coletados anteriormente de modo a evidenciar as possibilidades de implementar uma concepção pedagógica da instituição escolar pública em que o saber já organizado passe por um processo de reorganização "testado" em sua clientela.

Esperamos, ao final, sugerir melhor configuração legal às expectativas sobre os estudos pós-graduados.

NOTA SOBRE OS DEBATES DE 1979 E 1982

A avaliação da pós-graduação brasileira, quer se trate do desempenho dos cursos de mestrado e doutorado ou da qualidade das teses e dissertações produzidas nesses cursos, é assunto polêmico. No que diz respeito à área de Educação, um primeiro e grande debate

ocorreu em 1979, no início da gestão de Cláudio Moura Castro como Diretor da CAPES. A ANPEd assumiu a execução do projeto *"Avaliação da qualidade da produção discente dos programas de mestrado em educação"*, em convênio com aquela agência,

e suspendeu esta tarefa, a meio do caminho, por decisão unânime de sua Assembléia Geral, reunida em Salvador, em 6.11.79. O principal motivo alegado foi de que seus resultados, quaisquer que fossem, arriscavam-se a cumprir papel contrário ao que justificara a ANPEd assumi-la, servindo apenas para legitimar políticas pré-definidas (por ex., desativando cursos de "baixo rendimento"). Os objetivos, a natureza e a metodologia dessa avaliação, assim como os documentos fundamentais da polêmica (inclusive texto integral da decisão da Assembléia e excertos do texto do Diretor da CAPES dirigido na ocasião aos programas em Educação) encontram-se no ensaio de Maria Amélia Azevedo Goldberg, *A avaliação pode ser uma arma?*, publicado em *Educação e Avaliação*, São Paulo, Cortez Ed. & Critério Avaliação 1(1):23-47, jul. 1980.

O debate mais amplo, todavia, ocorreu em meados de 1982, ganhando os jornais e interessando até a revista *Playboy*. Foi iniciado com a divulgação, pelo *O Estado de São Paulo*, da relação dos 56 cursos que haviam obtido o pior conceito (E), dado pelas Comissões de Consultores. Discutia-se, na ocasião, a conveniência de fechar esses cursos. A CAPES reagiu, divulgando oficialmente a relação dos melhores cursus (conceito A). Cláudio Moura Castro, ainda Diretor da CAPES, e Gláucio Ary Dillon Soares relatam esta polêmica na introdução do ensaio *Avaliando a Avaliação da CAPES*, publicado pela *Revista de Administração de Empresas* da Fundação Getúlio Vargas (vol. 23, nº 3, jul.-set. 1983). Descrevem, a seguir, os aspectos mais importantes envolvidos no processo da avaliação adotado e seus usos, assim como o comportamento dos consultores, e traçam um retrato da pós-graduação brasileira, à luz dos conceitos.

O tema foi abordado também por Simon Schartzman, em trabalho apresentado na Reunião de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, realizada em Friburgo, em out. 1982: *Avaliando a pós-graduação: a prática da teoria*. Este texto foi publicado pelo IUPERJ, na série *Documentos* (nº 10, dez. 1982).

A Secretaria Geral da ANPEd poderá fornecer cópias destes ensaios aos interessados, mediante solicitação e reembolso do custo da xerocópia.

7. RETOMANDO E REFORÇANDO

Osmar Fávero – FGV e PUC/RJ
Ira Maria Maciel – UERJ

0. ADVERTÊNCIA

Como num posfácio, tentamos uma *retomada*, obrigatoriamente sintética, dos principais pontos colocados nos textos anteriores. Tentamos ainda um *reforço* daqueles pontos que nos pareceram mais significativos, o que sempre é perigosamente seletivo.

A intenção continua sendo não validar ou invalidar, no todo ou em parte, a sistemática de acompanhamento e avaliação da CAPES, mas discuti-la. Por outro lado, este tecto é uma espécie de recorte/recolagem dos anteriores. Neste sentido, não aspeamos o que deles foi recortado, embora tenhamos sistematicamente procurado identificar as opiniões e sugestões, menos aquelas consensuais. De toda forma, o produto recolado é obviamente distinto do somatório dos textos, e o conjunto obtido é determinado por nossa ótica – talvez questionável. Por isto, e só por isto, está assinado.

Observamos também que os subtítulos são arbitrários. Sabemos perfeitamente que as dimensões são simultaneamente tecno-políticas; quisemos apenas distinguir níveis analíticos.

1. DIMENSÃO TÉCNICA

Para a CAPES, o objetivo precípuo do acompanhamento e da avaliação é estabelecer os fios condutores e o perfil da pós-graduação, através da análise

individual dos cursos de mestrado e doutorado. A sistemática utilizada — formulários circunstanciados preenchidos pelas coordenações dos programas e relatórios de visitas realizados por consultores, analisados por uma *Comissão de pares* — ainda segundo a CAPES, permite:

a) uma visão global da pós-graduação, pela análise da situação atual, evolução e perspectivas dos cursos, das áreas de conhecimento e das instituições;

b) que os resultados da avaliação do desempenho dos programas sejam utilizados como base para as decisões relativas ao apoio institucional da própria CAPES (cotas de bolsas de estudo, ajuda financeira para o programa, seminários, viagens etc.) e demais órgãos financiadores da pós-graduação e pesquisa;

c) a elaboração da *memória da pós-graduação brasileira*, a partir de 1975, cuja utilidade primeira tem sido viabilizar a colaboração entre a CAPES e o CFE, para recredenciamento e análise de projetos de implantação de cursos.

É consenso de que tanto a sistemática de acompanhamento e avaliação, quanto o processo de escolha das comissões evoluíram nos últimos anos. Ter-se-ia superado uma visão meramente quantitativa e caminhado na direção de tornar a avaliação tarefa mais participada e mais discutida pela e na comunidade acadêmica (V. Candau). Persistem, no entanto, dificuldades que comprometem o objetivo visado.

Em primeiro lugar, sobressai a crítica sobre a limitação dos instrumentos: sua forma, o período de preenchimento, a aincontrolável indução de *apresentar mais produção* e não *melhores produtos*. Tem-se a impressão de que pesam pouco as visitas e acompanhamento e de que não se consegue afastar o perigo da função preponderante dada aos relatórios (M. Ludke). De toda forma, ainda seriam ainda mal aproveitados os próprios espaços abertos no próprio formulário (J. Calazans). Argumenta-se que, se se quer enfatizar resultados, desempenho, o acompanhamento dos egressos seria um aspecto que não poderia deixar de ser levado em conta (C. L. Monteiro de Castro), assim como a qualidade e o significado da produção docente e discente (M. A. Azevedo).

Em segundo lugar, aceitando embora que a *avaliação por pares* é a mais recomendável, sabe-se que é precário ainda o instrumental teórico e analítico de que se dispõe para e sobre esta forma de ação. Concretamente, insiste-se na necessidade de maior clareza no processo de escolha dos pares e sugerem-se medidas para evitar a subjetividade natural envolvida no ato de julgar; por ex.: a) maior rodízio dos consultores e b) evitar-se que um consultor avalie ou mesmo influa na avaliação de seu próprio programa.

Insiste-se principalmente, e enfaticamente na necessidade de dar especial atenção à elaboração e divulgação dos critérios que orientam a avaliação, assim como fácil acesso dos programas, aos *dossiers* onde estão reunidos não só os elementos e o resultado do julgamento. (Mestrado da UFRJ)

Em terceiro lugar, nesta ordem de dificuldades, contesta-se radicalmente a prática de representar a avaliação por uma letra, elemento de uma escala classificatória. Não só se mostra a contradição de se manter esta prática, como propõe-se que a avaliação se constitua uma resposta aos programas, que possa orientá-los. O resultado da mesma seria expresso em um parecer onde constasse a naálise feita, com indicação dos aspectos problemáticos, limites, pontos a reforçar e a sugestão de caminhos para superar esses aspectos e impasses. G. Frigotto.

Não é demais reforçar os efeitos nefastos da avaliação classificatória, inclusive porque introduzem outra ordem de problemas, expressamente políticos. Conceitos baixos são indicadores da necessidade de maiores apoio e incentivo ao programa ou à área; mas tem-se constituído em fator de punição: não só limitam recursos das agências de fomento, como comprometem a imagem do programa. Comparam-se, principalmente no interior das universidades, conceitos que não são comparáveis (Frigotto) e tomam-se decisões internas, com base numa média que expressa mal uma avaliação externa (L. A. Cunha). Nesses casos, deixam de ser levados em conta fatores muito mais importantes, determinados às vezes pela burocracia universitária ou por exigência dos órgãos externos que são componentes intrínsecos de uma política de pós-graduação que — ela sim — precisaria ser avaliada.

2. DIMENSÃO POLÍTICA

Se aceitamos que é preciso revelar a dimensão política da avaliação, já em decorrência do caráter ideológico dos modelos utilizados; se é imprescindível analisar-se a composição das forças que atuam num sistema de avaliação para identificar a serviço de quem elas atuam (M. Ludke), isto nos obriga a traba-

lhar noutro nível. Não se trata agora de entender a evolução da sistemática, nem de sugerir aperfeiçoamento à mesma — o que evidentemente é necessário. Não se trata mesmo de localizar *desvios* ou *efeitos perversos,* visando evitá-los ou corrigi-los — o que também não é suficiente. Deve-se indagar sobre os porquês da avaliação e os objetivos concretos a que está servindo, com vistas a transformá-la.

Em primeiro lugar, é evidente que é um pressuposto da avaliação da CAPES, desde sua implantação, o forte objetivo de privilegiar as excelências. Por sua vez, são muito fortes os apelos no sentido de entende e apoiar os cursos ainda fracos e sobretudo os grupos emergentes de pesquisa, (C. L. Monteiro de Castro, L. A. Cunha), que na verdade revelam problemas de adequação e eqüidade na distribuição de recursos (Documento da Subcomissão de Pós-Graduação e Pesquisa).

É desta perspectiva que se deve entender a contestação que os programas do Nordeste fazem à sistemática atual. E é deste ponto de vista que se deve assumir o compromisso de efetuar-se a avaliação levando em conta a história de cada programa e as condições específicas de cada Universidade e as particularidades das diversas regiões do país e diferentes áreas de conhecimento. (G. Frigotto).

Em segundo lugar, são apontadas com vigor e clareza algumas linhas de ação, no sentido da transformação da sistemática tendo em vista outros objetivos:

A. Desatar um nó fundamental: a avaliação não pode continuar sendo vista como uma *obrigação imposta de fora,* por quem tem o poder de vigiar e punir; precisa converter-se em *necessidade sentida de dentro,* por quem tem poder para construir e modificar a própria história. Só assim evitar-se-ão os perigos da avaliação vir a constituir-se em *prática vazia, jogo de astúcia* ou *exercício de iluminação.* Só assim pode-se chegar a vê-la como instrumento de mudança social, porque exigida pela comunidade acadêmica como *direito* para a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa e não penoso *dever* (M. A. Azevedo).

B. Superar a avaliação individual dos programas e tentar avaliar a área de educação no seu conjunto, o que nos obrigaria: 1º a enfrentar a própria identidade da área de educação e, a superar, no interior da universidade, as desarticulações entre programas de pós-graduação e departamentos (L. A. Cunha).

2º ao estabelecimento de uma política efetiva para a área, com base em critérios cujos horizontes não sejam fundamentalmente a eficácia prática, o que significa avançar a discussão sobre o mérito daquilo que se está produzindo e privilegiando na avaliação da área (G. Frigotto).

3º deslocar a ênfase da avaliação exógena para a avaliação endógena, assim como resgatar o potencial de transformação sócio-político de avaliação, e fortalecê-la como prática democrática, enquanto processo contínuo de *julgamento de mérito e criação coletiva de alternativas* (M. A. Azevedo).

3. PAPEL DA ANPEd

Indica-se como instância alternativa da avaliação a oportunidade dos programas, assim como dos professores e pesquisadores apresentarem e discutirem seus projetos de curso e relatórios de pesquisa nas reuniões anuais, nos seminários e outros eventos. A ANPEd já colabora com isto, na medida em que promove ou apóia a aproximação dos interessados, nesses eventos.

Por outro lado, as reuniões anuais da Associação têm servido de base para a articulação dos coordenadores de programas, eleições de comitês etc. Da mesma forma, através do Boletim e de circulares, tem-se procurado divulgar as informações e os relatórios mais importantes para a área. Outrossim, a própria Associação é instância de debate do tema, o que está sendo e precisa ser mais ampliado (cf. sugestão da UFMG).

No entanto, queira-se ou não, ainda se dança a música dos outros! Dentre as sugestões, e pela prática de muitos associados, sente-se muito maior fecundidade no acompanhamento dos programas, que na avaliação propriamente dita. É quando se tem o contacto pessoal; quando se trocam experiências; aprofundam-se questões. Mas esta prática é também mediada pelas agências oficiais. Mas reclama-se que, em geral, não se sabe a efetiva utilização dos relatórios e pareceres. O mesmo ocorria, muitas vezes, quando se apoiavam os grupos emergentes, agindo-se em função de programas dos órgãos de fomento. (E isto coloca, por sua vez, em debate a avaliação dos projetos e relatórios de pesquisa feita por esses órgãos, cf. L. Bastos e L. Elliot, o que extrapola este posfácio).

Abre-se um campo vasto para ação da ANPEd. Há linhas de ação que valem ser reforçadas e outras que precisam ser esboçadas, por exemplo o intercâmbio

regular e a assessoria aos programas que apresentem dificuldades, (cf. sugestão da UFMG). Esperamos que os órgãos oficiais, em particular a CAPES, entendam a especificidade desta tarefa e nos ajudem a realizá-la, como um desdobramento de ações realizadas na própria CAPES e demais órgãos, em busca da realização dos objetivos maiores da pós-graduação em educação, no país.

8. ANPEd: INFORME

● A tarefa que ocupou e ainda ocupa a Secretaria Geral é a recuperação do quadro de sócios, tanto em termos dos Programas (sócios institucionais) quanto os sócios individuais. A retomada de contacto com os Programas foi mais fácil; a rigor, dependia apenas da atualização de seus coordenadores. Mas as respostas à solicitação de pagamento da anuidade foram poucas. Quanto aos segundos, tínhamos cerca de 800 nomes listados; desde os sócios fundadores, até pessoas que apenas assistiram a uma reunião anual. Por tradição, não só as anuidades eram perdoadas tão logo caducavam, quanto mantinha-se a remessa dos boletins para todos. No início de 1985, já havia sido feito um primeiro esforço de atualização de endereços e regularização do quadro de associados, através dos programas e dos vice-presidentes anteriores. Continuamos este esforço, agora diretamente. A maioria dos *sócios* é constituída de ex-alunos dos cursos de pós-graduação, que retornaram as suas cidades e às instituições de origem. Há muitas mudanças e muitos boletins voltam, mesmo com endereços confirmados e reconfirmados. O mais importante, todavia, não é a atualização dos endereços e a quitação das anuidades. Muitos *sócios* não estão ligados a nenhum programa de pós-graduação, nem vem se dedicando à atividade de pesquisa. Problema equivalente aparece no que diz respeito aos sócios institucionais: apenas os programas de pós-graduação e os poucos centros de pesquisa em educação são considerados associados.

Pergunta-se frequentemente: para ser sócio individual é obrigatório ser professor em curso de pós-graduação e/ou pesquisador? Para ser sócio institucional é preciso ser programa de pós-graduação? Lendo e relendo os estatutos estas coisas estão bem menos definidas do que deveriam estar. E de repente nos damos conta também que muitos *colaboradores* constantes da ANPEd, (enquanto participam sistematicamente das reuniões anuais, pertencem de uma maneira ou da outra a grupos de trabalho) não estão formalmente associados à instituição. Sem perder de vista que estes pontos precisam ser melhor discutidos, decidimos recuperar o quadro de sócios tal como se apresentava e incorporar aqueles que de fato já o são. Para tanto, foram elaboradas novas fichas usando o serviço de computação da UFF, e, no início de 1986, a Secretaria Executiva insistirá junto aos programas na atualização e ampliação do quadro social, inclusive procurando associar alunos que ingressaram recentemente ou estão ingressando nos cursos de pós-graduação. E, por motivos financeiros, mas também por questão de coerência com aqueles que nos enviam regularmente suas contribuições, doravante encaminharemos as publicações apenas para os sócios quites.

● Recebemos da Diretoria anterior dois outros trabalhos, ambos em andamento: o Cadastro dos Pesquisadores e o Catálogo de Teses. Fomos obrigados a suspender a execução do primeiro, por falta de recursos humanos e financeiros, e principalmente por não se ter claro até que ponto este cadastro colidiria com ou complementaria instrumento idêntico feito pelo CNPq. Quando ao Catálogo de Teses, com a colaboração de Marília Cruz, do IESAE, desde junho, estamos insistindo junto aos Programas para rever e complementar as informações de 1982 e 1983 e enviar os dados referentes a 1984, com vistas à edição de novo volume. Já foram obtidos recursos junto ao INEP para isto, mas a resposta dos Programas é muito lenta. O último levantamento efetuado, em meados do mês corrente indicou a seguinte situação: a) 9 Programas com informações completas: IESAE, PUC/SP (Filosofia), UFSM, UFF, UFPe, USP, UFMG, UNIMEP e UFSCar; b) 2 com informações ainda incompletas: PUC/SP (Psicologia) e UFPb; c) 4 Programas não enviaram informações a respeito das dissertações/teses defendidas em 1984: PUC/RJ, PUC/RS, UFRS e UFPr; d) 7 não encaminharam nenhuma resposta até esta data: UFBa, UFCe, UFES, UNICAMP, UFRN, UNB e PUC/SP (Supervisão e Currículo); e) 1 não tem dissertações defendidas até o momento: UFSC.

Por mais que queiramos ser eficientes, dependemos da eficiência dos Programas. Tememos que a publicação do Catálogo de Teses de 1984, inclusive cobrindo algumas omissões e falhas anteriores, feito em meados de 1986, já saia como *peça histórica*. Tendo em vista essas dificuldades, no caso de continuarmos com essa tarefa, a sistemática para 1985, deverá ser diferente. Pensamos articular com a CAPES o acesso direto aos resumos de teses e dissertações que lhes são enviados pelos Programas e pelos bolsistas no exterior, inclusive fazendo uma intermediação para que as remessas sejam feitas com maior regularidade. Provavelmente poderemos articular esse esforço com proposta das revistas em educação, interessadas em ter o mesmo acesso imediato àqueles resumos, visando publicar seletivamente resenhas e comentários às principais teses e dissertações defendidas, no Brasil e no exterior, sobre educação brasileira. O que nos preocupa, quanto a esta tarefa, é não sobrecarregar a ANPEd com responsabilidades que a rigor pertencem a organismos públicos específicos. O que não quer dizer, evidentemente, que não estejamos dispostas a colagorar, complementar e eventualmente assumir com aqueles órgãos.

● Duas reuniões nos ocupam e preocupam, em particular: a 9ª Reunião Anual da ANPEd e a 4ª Conferência Brasileira de Educação. A primeira terá lugar no Rio de Janeiro. Estamos em contacto com a Administração Superior da UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no sentido dessa Universidade sediar a Reunião. Há um acerto com Carlos Roberto Cury para a realização da Reunião de Coordenadores dos Programas no dia imediatamente anterior (o que está confirmado por ele). A CAPES cobriria as passagens dos coordenadores, o que garantirá participação dos mesmos na 9ª Reunião.

Como temos anunciado, o tema central da mesma será *Educação e Constituinte*. Assumimos também o compromisso de dar um formato diferente à reunião, tendo em vista as deficiências apontadas nas anteriores. Em princípio, ressalvadas as necessárias assembléias (que também podem e devem ser mais objetivas), esperamos poder dedicar metade do tempo para o tema geral; a outra metade ficaria integralmente a cargo dos Grupos de Trabalho. É muito importante que os grupos se redefinam, em termos de objetivos e de sistemática de trabalho, ainda neste ano. Por isto também o esforço de contactar os atuais coordenadores e preparar um Boletim que subsidie as discussões. Estamos dispostos a investir nos Grupos, apostando em respostas positivas.

Quanto ao tema geral, por proposta do IESAE está sendo organizado um seminário sobre *Educação e Constituinte*, com a participação de todos os Programas de Pós-Graduação do Rio. Espera-se que este seminário possa fornecer os elementos básicos para discussão na Reunião Anual, ou pelo menos subsídios para a Reunião. De toda forma, a 9ª Reunião e o Seminário estão se constituindo em motivos bastante fortes para promover uma coordenação dos Programas do Rio – o que não havia ocorrido até hoje. No retorno das férias, teremos notícias mais concretas sobre temário e estrutura da Reunião e, em particular, sobre o tema e o seminário.

● A 4ª CBE tem exigido bastante atenção. As reuniões preparatórias começaram exatamente um ano antes da data definida para o evento: 2 a 6 de setembro, em Goiânia, nas Universidades Federal e Católica locais. É importante colocar esta data, assim como a da 9ª Reunião, na agenda pessoal e nos calendários acadêmicos. O tema geral também será *Educação e Constituinte* e na próxima reunião preparatória, prevista para fevereiro próximo, começar-se-à a detalhar o temário. Enviaremos notícias, no começo de março. Para qualquer contacto sobre a 4ª CBE, os responsáveis e endereços são os seguintes: ANDE – Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo (Rua Bartira, 387, 05009 – São Paulo – SP); ANPEd – Osmar Fávero e Ana Maria Saul (Rua São Pedro, 14 – 10º andar – 24020 – Niterói – RJ); CEDES – Helena Costa Lopes de Freitas e Eloísa de Matos Hofling (Caixa Postal 6022 A.D. UNICAMP – 13100 – Campinas – SP); mais Marlene de Oliveira Lobo Faleiro e Nazira Fátima Elias (da Universidade Federal de Goiás) e Carlita de Andrade (da Universidade Católica de Goiás).

Nota: O informe ANPEd divulga (tens de Fávero, Osmar Revendo 1985/Preparando 1986 - carta circular de Previdência e das Secretarias Geral e Adjunta aos Conselhos Deliberativos e Fiscal.

9. ESPAÇO: ANPEd

Aracaju, 15 de outubro de 1985.

Senhor Presidente.

Inicialmente os meus votos de uma gestão produtiva à frente da ANPEd e cumprimentos pela proposição de reconstituir a gênese da Associação "para entender o passado e repensar a ANPEd".

Acredito que a consulta àqueles profissionais que estiveram presentes à formalização da ANPEd, assinando os seus estatutos, em março de 1978, poderá trazer algumas contribuições para esse "repensar a Associação". Com efeito, essa reunião fora procedida de outras em que os representantes de programas de pós-graduação, e outros convidados, discutiam os objetivos da Associação, sua viabilidade e a elaboração da proposta de estatutos. Havia sempre grande entusiasmo no grupo e expectativas de que a Associação viesse a se tornar um espaço aglutinador dos pesquisadores em Educação, de forma a que pudessem, com maiores forças: a) assegurar o apoio e a valorização dos organismos nacionais aos programas de pós-graduação e pesquisa da área, b) facilitar o desenvolvimento de uma política educacional com a participação efetiva da comunidade de pesquisadores da área, c) favorecer o intercâmbio entre os pesquisadores e a sistematização e síntese dos resultados das pesquisas em educação.

A minha participação ativa na ANPEd limita-se até 1980, quando estive no programa de pós-graduação da UFBa e trabalhei pela formação da secção local. As expectativas quanto ao papel da ANPEd eram grandes, sentia isto por parte de muitos colegas pela dedicação com que se trabalhava e eram debatidas as questões. Assisti as três primeiras reuniões científicas realizadas e considero que foram de alto nível – uma discutindo mestrado, outra doutorado e a terceira iniciando verdadeiramente o debate de temas com bases em pesquisas, tratando do problema da seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau. Infelizmente durante essa reunião, que aliás, tive a satisfação de preparar com todo entusiasmo em Salvador, alguns incidentes aconteceram, decorrentes das discussões em torno de um convênio estabelecido entre CAPES/ANPEd para avaliação dos programas de pós-graduação, que terminou sendo rompido por deliberação da Assembléia Geral de 7 de novembro de 1979. É possível que algumas marcas desagradáveis tenham ficado, mas não posso concluir se o afastamento de alguns associados tenha decorrido em conseqüência de incidentes desse tipo ou por terem deixado a coordenação de programas de pós-graduação. Em 1981, transferindo-me para a UFS e preocupada com o desenvolvimento aqui de um grupo de pesquisa em educação e de núcleos de pós-graduação (responsável pela coordenação da pós-graduação e depois pela Pró-Reitoria da Pós-Graduação e Pesquisa) deixei de acompanhar mais atentamente os caminhos da ANPEd, suas realizações.

Acredito que essa Associação tem muito a realizar em relação a seus objetivos e que uma contribuição muito importante seria a elaboração de balanços temáticos da dispersa produção de pesquisa em educação no Brasil, a fim de que fosse possível discernir os aportes relevantes à compreensão dos problemas e fornecer diretrizes para a formulação e defesa de políticas educacionais em todos os níveis. Quero dizer: a seleção de temas (ex.: alfabetização, professores etc.) para elaboração de textos de revisão do estado atual da pesquisa (incluir dissertações, teses, relatórios, publicações) nas subáreas, visando sobretudo um posicionamento em termos de política educacional.

Há na UFS um núcleo de pós-graduação, seria interessante mandar as informações necessárias e atuais para associar-se: o programa, os professores, os estudantes. E como regularizaria minha filiação?

Abraços, atenciosamente,

Gizelda Santana Morais

10. ANEXOS

RELATÓRIO DA IV REUNIÃO DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO CNPq

Reunião de 21 e 22 de novembro de 1985

Mantendo uma deliberação do Comitê em sua primeira reunião de 1985, de tornar públicas as decisões básicas de cada reunião, bem como fornecer aos programas, instituições, pré-reitorias etc., o máximo de informações e orientações, efetivamos um relato breve da IV reunião ordinária do Comitê de Educação/CNPq.

Neste relato apresentamos um balanço de cada um dos itens julgados, com algumas considerações que o Comitê julga pertinentes.

Foram julgados, nesta reunião, Bolsas de iniciação científica, Bolsas de aperfeiçoamento, Bolsas para mestrado e doutorado no país, Bolsa de pós-doutorado, Auxílios (viagens para congressos, reuniões, seminários e congressos, professor visitante etc.). Foram igualmente reexaminados processos, em que os proponentes solicitaram reconsideração.

1 - Bolsas de Iniciação Científica

O Comitê teve uma demanda total de 93 solicitações de bolsas de iniciação científica e uma cota de 28 bolsas. Da demanda foram pré-selecionadas pelos critérios estabelecidos pelo CNPq 44 pedidos e não pré-selecionados 49.

Os critérios para a pré-seleção das Bolsas de Iniciação Científica são: orientador com título de mestre ou graduação feita há três anos e ter *comprovada produção científica*. Se o orientador não atender a estes critérios os bolsistas a ele vinculados terão sua bolsa negada

No caso do orientador preencher os critérios, os solicitantes não serão pré-selecionados, caso não estejam cursando pelo menos o 3º semestre, tenham mais que duas reprovações, ou não apresentem os documentos solicitados (histórico escolar plano de trabalho)

Preenchidos estes quesitos o candidato é pré-selecionado e o Comitê julgará as propostas levando em conta o mérito do projeto e o detalhamento do trabalho a ser feito pelo aluno que se inicia na pesquisa.

O Comitê tem observado que há orientadores que apresentam até 10 orientados num mesmo projeto sem especificar o plano de trabalho de cada um. Muitas vezes os candidatos apresentados pelo orientador já tiveram 4, 5, e até mesmo 12 e 15 reprovações no curso. Este é um aspecto para o qual os orientadores devem atentar. Outro aspecto é evitar encaminhar para Bolsa de Iniciação Científica alunos que cursam o 8º período, dado que estarão deixando a Universidade em breve.

2 – Bolsas de Aperfeiçoamento

O Comitê observou um grande aumento de demanda de Bolsas de aperfeiçoamento. A demanda total foi de 77 sendo que apenas 39 foram pré-selecionadas. O Comitê teve uma cota total de 15 bolsas novas e efetivou 22 renovações.

Os critérios da pré-seleção das Bolsas de Aperfeiçoamento são os seguintes: ter o orientador pelo menos o título de mestre e *produção científica*. Caso o orientador não preencha estas condições seus orientados não são pré-selecionados. Os candidatos, neste caso também, não podem ter mais de duas reprovações e devem enviar todos os documentos solicitados, bem como o plano individual de trabalho.

Tem-se observado que muitos candidatos estão fazendo mestrado e solicitam Bolsa de aperfeiçoamento. É importante lembrar que estes casos não se enquadram neste tipo de bolsa.

3 – Bolsa de Mestrado

A tendência é de um aumento sensível de demanda de bolsas novas. Essa tendência, porém, nem de longe é acompanhada no sentido do aumento das cotas. Notamos, não só em relação a Bolsas de Mestrado, mas em todos os tipos de apoio e fomento uma tendência a uma certa estagnação. Efetivamente, o Comitê teve a solicitação de 193 novas bolsas e 149 renovações. O número de bolsas novas que o Comitê dispôs foi de apenas 29. Foram renovadas 142 bolsas.

Estes números ficam mais contrastantes se considerarmos que essas 29 bolsas são distribuídas entre 27 Programas de Mestrado. Isto significa que, se todos os programas receberem bolsa, cada programa teria direito a uma. Com o intuito de ir colocando todos os programas a par das informações e das decisões do Comitê, anexamos uma tabela elaborada pela assessoria do CNPq, sobre a evolução ou situação das bolsas de estudo de mestrado em cada programa desde 1984 (Ver tabela pág. 35). Como se pode observar na última seleção (referente a esta reunião do Comitê) quatro programas não ganhàram bolsas novas, pela razão de não terem solicitado ou não se enquadrar nos critérios do CNPq, ou pelo fato de terem uma proporção elevada de renovações em relação a outros. Os demais cursos receberam, em sua maioria absoluta, 1 bolsa nova. Os programas de conceito A (CAPES) receberam duas. O Comitê observou uma distribuição bastante diferenciada na situação de renovações dos diferentes programas, uma variação de 01 a 15. Diante disto o Comitê entendeu que, considerando o critério do conceito dos Cursos, a situação regional e esse desequilíbrio, deveria conceder 02 bolsas ao programa de Pernambuco, uma bolsa nova à UERJ e três bolsas novas à Federal Fluminense, pois embora esta sendo conceito A, apenas detinha uma bolsa do CNPq. Com isto queremos assinalar que além de tornar pública essa evolução dos Programas o Comitê entende que deverá procurar critérios mais equitativos na distribuição das bolsas. Por outro lado, estamos solicitando à Presidência do CNPq a concessão, ainda este ano, de pelo menos mais 15 bolsas novas.

4 – Auxílio (viagens, congressos, professor visitante)

Nesta reunião os recursos neste item foram particularmente escassos. Se considerarmos que uma passagem Rio a qualquer país europeu e/ou EUA não fica, a partir dos primeiros meses de 1986, abaixo de 30.000.000, os recursos disponíveis neste item seriam apenas suficientes para 4 passagens. Efetivamente o Comitê teve uma dotação de Cr$ 132.000.000.

Com estes recursos apenas foi possível atender dois docentes para participação em congressos no exterior (ver critérios expostos no primeiro relatório do Comitê), uma viagem de um docente para defesa de tese e, a vinda de um professor visitante pagando apenas parte das despesas.

5 – Bolsas de Pós-doutorado no exterior e Doutorado no país

Foram solicitadas três bolsas para pós-doutorado. O Comitê dispunha apenas de uma bolsa. Além dessa bolsa o Comitê recomendou (extra cota) recursos para a manutenção de um candidato que já havia recebido passagem da CAPES. Em relação ao doutorado no país, o Comitê renovou 13 bolsas e concedeu 3, cota disponível, dentre sete solicitações.

O Comitê de Educação reconhece que o esforço iniciado para rever os critérios de dotação de cotas para os diferentes Comitês face à solicitação de algumas áreas, tem sido válido. De um modo geral observou que a estratégia adotada, nesta seleção, foi satisfatória enquanto co-participação de todos os Comitês. É preciso atentar, porém, para o fato de que há necessidade de manter essa estratégia em observação. Não nos parece ainda satisfatória a discussão dos critérios que norteiam as prioridades do CNPq. A eficácia prática e momentânea, sem discussão prévia das prioridades efetivas, parece-nos profundamente questionável. O espaço para a discussão destas prioridades ainda nos parece extremamente parco.

Como aludimos anteriormente, notamos e esse é um problema geral para todos os Comitês, que a prioridade à Ciência e Tecnologia, no plano dos recursos que viabilizam essa prioridade, ainda é promessa. O Comitê entende e endossa a consciência geral do conjunto dos Comitês, de que o CNPq deva ser mais agressivo na reivindicação de uma dotação de recursos compatíveis com a propalada prioridade. O apoio à pesquisa, bolsas, auxílio para congressos etc., como podem atestar os dados, está longe de um patamar mínimo de atendimento.

O Comitê face ao fato da substituição da Profª Beatriz Alvarenga Álvares, que completa seu mandato, e que desde 1973 vinha atuando na área de educação na parte específica de ensino de ciências, quer registrar um agradecimento público pelo seu trabalho competente e criterioso.

O Comitê foi convidado a opinar sobre os múltiplos nomes indicados pelas pró-reitorias, programas de mestrado e associações científicas para substituírem a referida professora. Cabe notar que a maior parte dos nomes indicados ligavam-se a campos de conhecimento cobertos pelos demais quatro membros do Comitê. A solicitação do nome era específica para alguém que pudesse avaliar solicitações ligadas a ensino de biologia, física, matemática, química, etc. (ciências). Diante disto e observando as indicações feitas nestas áreas o Comitê sugeriu três nomes a saber:

1) Arden Zylbersztjan (UFRN)' 2) Alberto Villani (USP) e 3) Myriam Krazilchick (USP)

Brasília, 22 de novembro de 1985.

Bernadete Angelina Gatti
Gaudêncio Frigotto
Giselda Santana Morais
Thereza Penna Firme
Beatriz Alvarenga Álvares

RELATÓRIO DO COMITÊ DE EDUCAÇÃO DO CNPq

Reunião de 10 a 14 de setembro de 1985

Introdução

No período de 10 a 14 de setembro de 1985 o Comitê de Educação esteve reunido para examinar processos referentes a: bolsas de pesquisa, renovação e bolsas novas; auxílio a pesquisa e auxílio para realização e participação em congressos, seminários, etc.

O julgamento dos processos acima se realizaram pelos critérios constantes no primeiro relatório do CA-ED, de fevereiro de 1985. Estes critérios são públicos, uma vez que os programas de Pós-Graduação da área e universidades receberam a informação mediante boletim da ANPED, estando o mesmo também, disponível no CNPq.

Neste relato, além de oferecer algumas informações gerais das solicitações feitas em cada modalidade de fomento, com o número de processos aprovados, condicionais e não recomendados, voltamos a reiterar alguns aspectos que o Comitê julga importantes quanto a seus critérios, inclusive para a orientação dos solicitantes.

Solicitações e conclusões do Comitê

a) Bolsas de Pesquisa

O Comitê teve 82 solicitações de bolsa de pesquisa, sendo 18 para renovação e 64 pedidos novos. O Comitê teve, de acordo com os critérios do CNPq de demanda qualificada, 26 bolsas. O comitê renovou 9 e não recomendou a continuação de outras 9 bolsas. Concedeu 17 novas bolsas e não concedeu 47 Do conjunto de bolsas aprovadas seis foram aprovações condicionadas à melhoria nos projetos de pesquisa

Cabe ressaltar que o Comitê observou que está havendo relatórios de pesquisas pouco consistentes, de um modo geral, nos pedidos de renovação. Há muito relatório de atividades gerais, próprias da vida acadêmica, mas não de pesquisa. De outra parte há pesquisadores que não avançam numa área de conhecimento ou não concluem seus trabalhos através de um relatório publicável, ou pelo menos não oferecem ao CNPq esta informação. O Comitê entende que para haver renovação, especialmente a partir da segunda vez deveria ser perceptível um avanço cumulativo, teórico-metodológico, na área que pesquisa, o que se poderia constatar através dos relatórios que devem ser apresentados. Por outro lado, é relevante a continuidade do trabalho do pesquisador numa mesma área, ou em direções cujo elo seria perceptível pelos relatórios, e não dar enormes saltos incompreensíveis tanto em relação à temática, quanto à proposição teórica. Neste sentido o Comitê, de acordo com os critérios que estabeleceu em sua primeira reunião, não renovará bolsas que não tenham *relatórios de pesquisa*, quer se trate de relatório parcial ou final.

Quanto à aprovação dos pedidos novos, igualmente, o critério é a existência de um projeto de pesquisa com objeto consistentemente construído que demonstre que o autor efetivou uma revisão da literatura, especialmente nacional, na área, discussão metodológica, etc. De um modo geral os projetos são apresentados de forma incompleta e bastante elementar. Há exceções com projetos de excelente qualidade, no sentido de explicitarem fundamentadamente o seu problema e/ou sua proposta.

O Comitê observa também que a bolsa de pesquisa tem como prioridade pesquisadores com certa experiência, e com formação acadêmica de preferência ao nível de doutorado. Não que pesquisadores com outro grau de formação e experiência não possam ser contemplados com este tipo de bolsa. Pesa-se a cota de bolsas e a qualidade dos projetos. No entanto, um bom número de pedidos de solicitantes em fase de tese de doutoramento ou até dissertação de mestrado têm sido submetidos a esta modalidade. A bolsa de pesquisa não se aplica nestes casos. Para tanto existem as bolsas de mestrado ou doutoramento.

b) Auxílio de pesquisa

O Comitê dispôs de 650.000.000 para auxílio de pesquisa, sendo 550.000.000 para custeio e 100.000.000 para capital. Vale ressaltar que em termos de auxílio a área pôde ter um atendimento mais significativo.

Foram feitas 35 solicitações. Destas solicitações 23 projetos foram atendidos e a apenas 12 não se concedeu recursos.

Com relação ao auxílio, o Comitê, como no caso de bolsas de pesquisa, observou os mesmos critérios quanto à qualidade dos projetos. Uma questão a apontar é a necessidade dos proponentes dimensionarem com mais acuracidade o montante de verba que solicitam face às reais necessidades do projeto e às possibilidades da agência.

c) Auxílio para organização ou participação em congressos, seminários, etc.

Foram apresentados 27 pedidos, sendo que o Comitê recomendou 9 e não recomendou 18. O Comitê dispôs de Cr$ 187.000.000 para esses eventos.

De acordo com o critério do Comitê, já exposto no relatório da reunião de fevereiro de 1985, privilegiou-se eventos de caráter mais amplo, tipo encontros nacionais ou regionais, com condição de abrangência a um número mais significativo de pesquisadores e participantes em geral, levando-se em conta a relevância nacional do tema.

Quanto às viagens, o Comitê apenas aprova solicitação com trabalho formalmente aceito pela coordenação oficial dos eventos.

Comentários gerais e recomendações

O Comitê entendeu como altamente positivo o fato de dispor de cotas claramente definidas para cada tipo de modalidade de fomento. De outra parte gostaria de realçar a importância do trabalho ao nível técnico do CNPq e dos pareceres *ad hoc*. Como já assinalamos em relatórios anteriores, julgamos importante que os pareceres *ad hoc* sejam levados na íntegra ao conhecimento dos pesquisadores. Trata-se de um elemento "pedagógico" importante. No mesmo sentido sugerimos, que ao enviar as decisões do Comitê, o CNPq incorpore as observações e sugestões postas no processo.

Como indicação final ao CNPq, colocamos que seria altamente positivo para a área a integração da SDC/APC com a Coordenação de Educação e Trabalho da SDS. Isto possibilitaria para todos uma visão mais ampla da área e de sua comunidade científica, bem como um melhor equacionamento de dificuldades e prioridadas.

Brasília, 13 de setembro de 1985.
Assinado por: Bernadete A. Gatti, Giselda Santana Morais, Gaudêncio Frigotto e Thereza Penna Firme.

Corrigenda:
Boletim vol 7 nº 3 julho de 1985

1. Participação de Bruno Pucci e Nicanor Palhares Sá na Sessão de Comunicação de Pesquisa da VIII Reunião Anual da ANPEd, apresentando o trabalho: "A pesquisa como fundamento do mestrado: elementos e perspectivas" – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso.

2. Por solicitação, divulgamos a forma final do Relatório do Grupo de Trabalho de Licenciatura.

GRUPO DE TRABALHO:
licenciatura

No grupo de trabalho de Licenciatura, que reuniu cerca de 30 pessoas, foi apresentado o trabalho das professoras Menga Ludke (PUC/RJ-UFF) e Yara Wall (PUC/RJ-USU) – Professores iniciantes avaliam sua licenciatura. Os debatedores foram os professores Newton Balzan, da Faculdade de Educação da UNICAMP, e Ildeu Coelho, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Durante os debates, vários pontos foram levantados, além dos problemas metodológicos inerentes à pesquisa. O professor Newton Balzan discutiu as condições de trabalho do professor e as relações entre os vários institutos universitários e Faculdades de Educação. O professor Ildeu Coelho lembrou a necessidade de bases teóricas para fundamentar o estudo da Licenciatura e também discutiu a imagem do educador, nas várias instituições universitárias.

Após a análise do trabalho das Professoras Ludk Ludke e Wall, passou-se a discutir os rumos do trabalho no futuro, lembrando que o Grupo de Licenciatura reuniu-se pela segunda vez Algumas das recomendações referiram-se à programação da reunião que deverá propiciar tempo para aprofundar a discussão sobre a busca de modelos alternativos de licenciatura e da organização de projetos de avaliação dos mesmos.

Foi enfatizada a importância da apresentação de relatos de experiências adequadamente avaliados. Recomendou-se ainda que Os cursos de pós-graduação, considerando a importância do assunto, devem promover estudos sobre a Licenciatura.

MYRIAM KRASILCHIK
Rua Itapicuru 817, apt.º 61
Perdizes – 05006 – SP

Próximo Número: *Grupos de Trabalho da ANPEd será o tema central do próximo Boletim. Participe da redefinição dos Grupos de Trabalho encaminhando para Secretaria Geral a sua colaboração.*

BOLSAS DE MESTRADO NO PAÍS

SUBSÍDIOS PARA RECOMENDAÇÃO DE NOTAS POR CURSO PELOS CA's – 1986

CNPq/SDC

Quadro II — Coordenação: CHS — Comitê: Ed — Área: Educação

CURSO	Instituição	1984									1985									1986					
		Solicitadas		Concedidas		Utilizadas (**)			Canceladas (*) A	A–B	Solicitadas		Concedidas		Utilizadas (**)			Canceladas (*) B	A–B	DB		PS		Prop. SDC	
		Início	Extra	Início	Extra	No Ano	Só em 1 sem.	Total A			Início	Extra	Início	Extra	No Ano	Só em 1 sem.	Total B			N	R	N	R	N	R
Educação	UFCE	05		04	–	02	02	04	01	03	06	-	04	-	03	01	04	01	03	03	03	03	03	01	03
Educação	URFN	11		01	–	01	-	01	-	01	17		03	-	02	-	02	-	02		–	-	02		02
Educação	UFPB	10		07	-	07	–	07	-	07	12	-	08	-	08	-	08	-	08	05	07	05	07	01	07
Educação	UFPE	06		03	–	-	03	03	-	03	04	-	-	-	-	-	-	-	–	05	-	05		02	
Educação	UFBA	20		05	06	11	–	11	–	11	15	-	10	-	10	00	10	00	10	15	10	15	10		10
Educação	UFES	09		06	–	06	-	06	–	06	08	-	07	-	03	04	07	00	07	03	07	03	07	01	07
Educação	UFRJ	03		02	–	02	-	02	01	01	04	-	03	-	02	01	03	00	03	-	03	-	03	01	03
Educação	UFF	03		01	01	01	01	02	–	02	04	-	04	–	03	00	03	00	03	10	03	10	01	03	01
Educação	UERJ	02		–	–	–	–	–	–	–	–	-	–	-	–	–	–	–	–	04	-	04		02	
Educação	PUC-RJ	06	–	04	01	04	01	05	-	05	05	-	05	-	05	00	05	00	05	05	05	05	05	02	05
Educação	FGV/RJ	15	–	10	–	10	–	10	-	10	15	-	10	-	10	00	10	00	10	05	10	05	07	02	07
Educação	UFMG	10	-	08	–	07	–	07	-	07	10	-	09	-	08	01	09	01	08	01	09	01	08	01	08
Educação	UFSCar	20	-	10	05	15	–	15	-	15	20	–	15	-	15	00	15	00	15	15	15	15	15		15
Educação Especial	UFSCar	17	-	07	–	07	–	07	-	07	17	–	07	-	07	00	07	00	07	15	07	10	07	01	07
Educação	USP	05	-	02	02	04	–	04	-	04	11	-	07	–	07	00	07	00	07	04	05	04	05	01	07
Educação	UNICAMP	15	-	07	–	07	–	07	-	07	19	-	10	-	10	00	10	00	10	35	06	35	06	02	06
Filosofia da Educação	PUC/SP	17	–	10	–	10	–	10	-	10	15	-	10	–	10	00	10	00	10	05	10	05	00	01	00
Psicologia da Educação	PUC/SP	09	-	07	–	07	–	07	–	07	10	–	08	-	06	02	08	02	06	08	08	08	06	02	06
Superv. Currículo	PUC/SP	14	–	06	–	06	–	06	01	05	12	–	08	-	08	00	08	00	08	10	08	10	08	01	08
Educação	UNIMEP	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–			
Educação	UFPR	04	–	–	01	01	–	01	–	01	07	–	03	–	02	01	03	01	02	06	03	06	02	01	02
Educação	UFRS	07	02	07	02	09	–	09	–	09	11	–	10	–	10	00	10	00	10	03	07	03	07	02	04
Educação	UFSM	06	–	–	–	–	–	–	–	–	05	–	02	–	02	00	02	00	02	15	02	08	02		02
Educação	PUC/RS	–	01	–	01	01	–	01	–	01	05	–	04	–	04	00	04	00	04	06	04	06	04	01	04
Educação	UnB	03	–	01	01	02	–	02	–	02	05	–	04	–	04	00	04	00	04	05	04	05	04	01	04
Ensino Cien. Mod. Fis.	USP	03	–	03	–	03	–	03	–	03	06	–	05	–	05	00	05	00	05	05	05	05	05	01	05
Educação	UFSC	–	13	–	13	–	08	08	–	08	13	–	08	–	08		08	00	08	10	08	05	08	–	08
TOTAL		220	16	111	33	123	15	138	03	135	256	–	164	–	152	10	162	05	157	193	149	181	142	29	142

(*) Canceladas até o mês nove e não utilizadas.

(**) As bolsas cujos benefícios foram substituídos no decorrer do ano são computadas na coluna "utilizadas no ano".

BOLETIM ANPEd vol. 7 n.5-6, out.-dez. 1985
(especial sobre avaliação)

EXPEDIENTE

Este Número:

1. NOTA EDITORIAL

2. RETROSPECTIVA E SISTEMÁTICA
   - Avaliação da Pós-Graduação em Educação
   - Sistemática Atual da CAPES para Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação

3. CONTRIBUIÇÕES
   - Repensando a Avaliação – Vera Candau
   - A Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação "strict sens" pela CAPES – Célia Lúcia Monteiro de Castro
   - A ANPEd e a Avaliação da Pós-Graduação em Educação – Gaudêncio Frigotto
   - Idéias sobre Avaliação – Luís Antônio Cunha
   - O Difícil Papel do Avaliador – Menga Lüdke
   - Importância dos Instrumentos de Avaliação – Maria Julieta Calazans
   - Avaliação de Programas de Pós-Graduação: obrigação ou necessidade? – Maria Amélia Azevedo
   - Avaliação de pesquisa Educacional por Pares: tema controverso e pouco discutido – Lilia da Rocha Bastos e Lígia Gomes Elliot

4. SUGESTÕES
   - do Mestrado em Educação da UFMG
   - do Mestrado em Educação da UFRJ
   - do Mestrado em Educação da UFPr
   - dos Programas do Nordeste

5. DOCUMENTO
   Universidade, Pesquisa e Pós-Graduação – Subcomissão de Pós-Graduação e Pesquisa da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior

6. RESENHAS E NOTA
   - Avaliação emancipatória – Ana Maria Saul
   - Clientela do Mestrado em Educação – Célia Frazão Linhares e outras
   - Nota sobre os debates de 1979 e 1982

7. RETOMANDO E REFORÇANDO

8. ANPEd: INFORME

9. ESPAÇO: ANPEd (carta de Giselda Santana Morais)

10. ANEXOS (Relatórios do Comitê de Educação do CNPq)

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Secretaria Geral ANPEd
Rua São Pedro, 24/10º – 24020 – Niterói – RJ – Telefone (021) 717-4902

COMISSÃO EDITORIAL: Osmar Fávero • Jésus de Alvarenga Bastos • Ira Maria Maciel

Colaboradora:
Marília Costa Cruz