

## DO INTERNACIONAL AO LOCAL: DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Marlize Rubin **Oliveira** – UTFPR

Maria Estela Dal Pai **Franco** – UFRGS

Agência Financiadora: Observatório/CAPES

### Introdução

Os impactos das novas configurações do capital, principalmente a partir da década de 1980, levaram à reestruturação da economia e à redução do estado como o modelo hegemônico de desenvolvimento. Nesse sentido, a lógica do estado mínimo configurou-se com reduções dos benefícios do estado do bem estar social (welfare state), cujos impactos foram também na área da educação.

Na educação de maneira geral, o período das décadas de 1980 e 1990 foi marcado pela eclosão do movimento global de reformas educacionais, instaurando o que Hargreaves, et al. (2002) denominou de nova ortodoxia oficial. Tal momento foi caracterizado, principalmente, pela padronização de políticas de avaliação, de financiamento, de formação de professores e de currículos, em sintonia com a visão de desenvolvimento preconizada por organismos internacionais como o Banco Mundial. Na educação superior de maneira específica, no cenário internacional, ocorreu a configuração do chamado Processo de Bolonha, no final dos anos 1990, com o objetivo de retomar “a Europa do conhecimento”. No Brasil, o contexto da Pós-Graduação, foi marcado pela reestruturação da avaliação centrada em padrões internacionais e a vinculação da avaliação e financiamento. Assim, discutir desafios do internacional e do local no ensino superior - focalizando principalmente na Pós-Graduação Strictu Sensu - é o principal objetivo deste trabalho.

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

Para tanto, o texto está organizado em dois eixos: o primeiro do internacional ao local, busca contextualizar os principais limites e desafios da educação superior de maneira geral e da Pós-Graduação em particular. A intenção é subsidiar a argumentação de que a ideia de internacional e local encontra sua gênese na racionalidade hegemônica (técnica-instrumental). O segundo eixo contextualiza o

Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira a partir dos critérios de avaliação estabelecidos pela CAPES. Por fim, as conclusões trazem a síntese daquilo que se considera como alguns dos principais desafios da Pós-Graduação brasileira.

#### Do Internacional ao Local: a construção da racionalidade moderna

A compreensão da produção de conhecimento dentro do espaço da Pós-Graduação no Brasil, no contexto dos desafios do internacional e do local, passa necessariamente pela explicitação da ideia de internacional e do local. Mesmo reconhecendo a complexidade da temática busca-se conceituar as duas ideias que dão suporte as análises objetivadas.

O modelo de verdade e ciência cujo marco inicial mais visível é a Revolução Industrial do século XVIII, tem como berço a Europa e na sua base um modelo de humanidade e de sociedade que são filiáveis a um padrão eurocêntrico. Assim, a ideia do desafio internacional para o ensino superior e em especial à pós-graduação, objeto desta análise, é, pois, prototípico de um modelo de racionalidade cuja base pode ser entendida na ótica da chamada racionalidade moderna.

Para Santos (1997a) as principais características da racionalidade moderna, por ele denominada de paradigma dominante, são: o espaço definido pela geometria (homogêneo), sem distinções qualitativas; a purificação das qualidades sensoriais dos objetos investigados (neutralidade); as definições por propriedades objetivas gerais (massa, volume, figura); a presunção da obediência de astros e corpos terrestres às mesmas leis universais da física; a articulação da natureza por relações de causa e efeito; e a suposição da natureza ser a mesma em toda a parte, não existindo graus de imperfeição-perfeição e inferioridade-superioridade. Essas são as características do fazer científico, construídas a partir das ciências naturais e exatas, assumidas por Santos (2006), também como componentes da dimensão sócio-cultural. O autor fala da modernidade ocidental como um paradigma sócio-cultural que se constituiu a partir do século XVI e se consolidou entre finais do século XVII e meados do século XIX como projeto hegemônico.

Santos (2006) distingue a modernidade em dois pilares tensionados dialeticamente: o pilar da regulação social e o da emancipação social. No entanto, esses pilares, na compreensão do autor, são adequados para a realidade europeia, mas não necessariamente às realidades extra-europeias na sua expansão. É o autor referido que

chama a atenção para a regulação social que se assenta em três princípios: do estado, do mercado e da comunidade. Esses princípios não dão conta das formas de (des) regulação colonial em que o estado é estrangeiro, o mercado inclui pessoas entre as mercadorias (os escravos) e as comunidades são arrasadas em nome do sistema e da missão civilizadora e, substituída por uma minúscula sociedade civil racializada, criada pelo estado e constituída por colonos, pelos seus descendentes e por minúsculas minorias de assimilados.

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

Nesta lógica, a ideia do internacional remete, imediatamente, para um padrão civilizatório que tem a Europa como modelo hegemônico. Para Lander (2005) existe uma extraordinária continuidade entre as diferentes formas através das quais os conhecimentos dos países centrais legitimaram a missão civilizadora ou normatizadora a partir das deficiências – desvios em relação ao padrão normal civilizado – de outras sociedades. Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustentáculo a concepção de que há um padrão civilizatório que é, simultaneamente, superior e normal. Além disso, o autor menciona que a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno, exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade prevalente. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que se conhece globalmente como ciências sociais.

A educação neste contexto, na maioria das vezes, constitui um dos espaços de legitimação desse padrão civilizatório. E a ideia de internacionalização da educação, se constitui principalmente por aquilo que Haggreaves, et. al. (2002) chama de a nova ortodoxia oficial. Dito de outra forma, a internacionalização, atrelada a padronização de currículos, conhecimentos, conteúdos e avaliação, imposta externamente, passa ser a única possibilidade de alcançar o padrão estabelecido. E, além disso, o chamado ‘padrão

de qualidade' deve estar necessariamente vinculado à avaliação externa, obedecendo a padrões legitimados como internacionais.

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

A ideia de local - que tem a pluralidade e a diversidade como pressupostos - passa a ser um espaço importante de resistência e, muitas vezes, de proposições diferenciadas em sua gênese a modelos centralizadores e excludentes. No entanto, como afirma Santos (2006) o contexto cultural de hoje é, pois, dominado por ideias aparentemente contraditórias de diversidade, de pluralismo e de globalização. O autor refere-se à globalização – ou ainda a internacionalização como expressão de uma hierarquia entre o centro e a periferia do sistema mundial, num contexto de relações desiguais, entre o Norte global e o Sul global, entre os incluídos e excluídos. Nesta perspectiva, os arranjos sócio-políticos atuais têm configurado relações internacionais, pautadas na homogeneização de critérios. Essa ideia remete imediatamente, para o estabelecimento de condutas nem sempre compatíveis com modos de vida diversos.

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

Diante da temática - dos desafios do local e do internacional, postos ao ensino superior, no âmbito da Pós-Graduação - o Processo de Bolonha, ocupa lugar de

destaque. A dimensão que o Processo tem hoje no cenário europeu e mundial, evidencia não somente a racionalidade que o concebeu, como seus objetivos e intenções. A explicitação feita na Declaração de Bolonha<sup>1</sup> em tornar “a Europa do conhecimento” é emblemática de sua gênese. Neste texto, o Processo de Bolonha, toma a dimensão internacional, da análise aqui empreendida.

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

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

Nesse sentido, é possível visualizar uma nítida contradição - o local e o internacional - entre a dificuldade de construção de indicadores comuns e o estabelecimento de agências externas de avaliação. Outra contradição percebida está relacionada com a internacionalização do trabalho docente, na qual a mobilidade acadêmica é uma meta central e; por outro lado, a formação de qualidade tem sua centralidade na avaliação.

Por fim, as ideias trazidas até aqui tiveram a intenção de subsidiar a argumentação pautada no conceito de que, a racionalidade que sustenta a ideia de internacionalização da educação superior e da pós-graduação, encontra sua gênese na

---

<sup>1</sup> Os documentos do Processo de Bolonha estão disponíveis no sítio da União Europeia: <http://europa.eu/http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11088.htm>

racionalidade hegemônica – racionalidade técnica-instrumental - pautada na perspectiva eurocêntrica de dominação do homem branco. A partir dessa perspectiva, o intento é, com base nos documentos de avaliação da Pós-Graduação brasileira, analisar os principais desafios e tensões na produção do conhecimento na dimensão do internacional e do local, no que concerne a Pós-Graduação.

A educação superior no Brasil: a Pós-Graduação como espaço de produção de conhecimento

A busca por ultrapassar as lógicas simplistas de compreensão da produção de conhecimento dentro dos espaços universitários requer, por um lado, reconhecer a universidade como um dos principais lugares de produção de conhecimento e admiti-la como não neutro. Dessa forma ela também é legitimadora de modelos de fazer ciência, nem sempre explicitados. E por outro reconhecer que, nesse espaço, há lugar para refletir e propor práticas que buscam mudanças no modo dominante de fazer de pensar a ciência.

Dentro do contexto de consolidação e legitimação dos pressupostos da ciência moderna, a universidade desempenhou um papel de destaque. A luta histórica pela valorização e legitimação da ciência, contra o obscurantismo da Idade Média, encontrou nas universidades, um espaço de contestação. Tal análise não impede o reconhecimento de tantos outros espaços legítimos nesse processo; no entanto, a universidade como espaço “privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período capitalista liberal, e o modelo de universidade que melhor traduz é o modelo alemão, da universidade de Humboldt” (SANTOS, 1997b, p. 193).

O conhecimento produzido no seio das universidades representa um espaço legítimo de poder, definindo limites e prioridades, para os que o dominam. A fragmentação do conhecimento, legitimada nos departamentos, confere aos indivíduos instâncias de poder e autonomia. As contribuições de Bourdieu (1983, p.122) são importantes para compreender essa ideia:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo

de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social [...], compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

A legitimidade do conhecimento produzido nas universidades consolida também uma forma de ensinar e aprender e retro-alimenta a produção científica. Dessa forma, o processo de ensinar e aprender reveste-se de neutralidade científica, como se o fazer na universidade estivesse alheio a interesses e despojado de vaidades. Tal concepção consolida, ou busca consolidar o modelo de conhecimento sempre positivo, em nome do progresso e da formação profissional. O conhecimento que se inscreve na busca da autonomia deve, em primeiro lugar, se reconhecer como profundamente imbricado das relações que estabelece; dessa forma se reconhece como histórico e socialmente produzido, dependente das condições de sua produção.

Essas reflexões são importantes para compreensão do processo de produção de conhecimento que se legitima nas universidades no espaço da pós-graduação. No entanto, é preciso reconhecer a universidade, também, como espaço de proposição e prospecção. No Brasil historicamente a educação superior de maneira geral e as universidades públicas em especial ocupam espaço de relevância na pesquisa e na produção de conhecimento. Em detrimento das críticas dispensadas à produção acadêmica, o ponto de consenso parece ser a função que as universidades têm desempenhando na formação de profissionais, pesquisadores e líderes para atuar nas mais variadas áreas, tanto no setor público, quanto no privado.

Chegar ao patamar que hoje ocupa a Pós-Graduação brasileira como espaço formativo de alta qualidade, se desdobra de um caminho de ensino superior que antes privilegiava a formação para a profissão e hoje, insere tal missão num contexto mais amplo no qual a produção do conhecimento ocupa um espaço ampliado. Uma breve retrospectiva resgata traços desta caminhada. A educação superior no Brasil tem como marco histórico a vinda da família real no início do século XIX. Naquele contexto, foram criadas as primeiras escolas superiores, com fortes orientações profissionalizantes, baseadas principalmente no modelo francês (centralizador e seletivo). As escolas superiores tinham como missão abrigar os membros da corte e reproduzir a burocracia que o reinado demandava.

As primeiras instituições de ensino superior, criadas no Brasil a partir de 1808, surgiram para preparar profissionais para atender aos interesses das classes dominantes. Os professores que atuavam na educação superior detinham cátedras vitalícias e eram recrutados entre os profissionais mais conhecidos.

O início do século XX é marcado pela massificação da educação nos países centrais da Europa. Nos anos 1920, início da República Nova no Brasil, a educação estava no foco das discussões e da movimentação política no país. Havia necessidade de escolarizar as crescentes massas de operários demandadas pela industrialização, que se estabelecia no país. No bojo desse processo, a universidade só se institucionalizou a partir da segunda década do século XX. Como objetivo, a formação de profissionais liberais tinha uma característica forte de ser elitista e alheia aos interesses da população. A universidade brasileira só se estabeleceu realmente na década de trinta, do século XX, possibilitando um desenvolvimento científico mais sistemático. Mesmo assim ficou muito aquém das expectativas iniciais, pois as universidades enfatizaram muito mais a transmissão do que a produção do conhecimento. Os professores eram recrutados entre os profissionais das várias carreiras e as cátedras continuavam sendo vitalícias. Os novos professores eram escolhidos entre os alunos considerados, pelos catedráticos, como os mais “aptos”. É possível perceber que o modelo de conhecimento centrado na transmissão/assimilação de conhecimento consolidava-se cada vez mais no seio da educação superior, tanto na chamada função da educação, quanto na formação dos docentes.

A Reforma do Ensino Superior de 1931 institucionalizou a racionalidade lógico-instrumental dominante como modelo de sociedade e desenvolvimento na forma de mudanças estruturais das instituições de ensino superior. Nesse processo, atribuiu também à universidade a responsabilidade sobre a pesquisa. A pesquisa passa a ter espaço e, sendo assim, desenvolve-se dentro das instituições, a partir de iniciativas individuais e, posteriormente, pela criação de laboratórios. A criação da CAPES em 1951, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país"<sup>2</sup>, é considerado um marco na história do sistema universitário do Brasil. A CAPES foi criada no contexto do processo de industrialização do segundo governo de Getúlio Vargas, em que as ideias liberais de

---

<sup>2</sup> Decreto n. 29.741 de 11 julho 1951.

progresso e independência se consolidavam aliadas à necessidade concreta de formar especialistas e pesquisadores para atuarem no país.

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

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

O Sistema de Pós-Graduação criado em 1976 foi alvo de diversas reformulações ao longo do processo de expansão as quais são amplamente reconhecidas como ajustes do modelo adotado. Uma mudança mais substantiva ocorreu em 1988, mudança esta compatível com o desenvolvimento científico e tecnológico no entorno da inserção sócio-econômica da Pós-Graduação no modelo de desenvolvimento prevalente. A mudança, no entanto, não alterou os princípios que regiam o modelo, desde a sua criação:

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

É de registrar que, na década de 1990 a necessidade de mudança se torna mais palpável tanto que inúmeras providências gradativas foram tomadas pela CAPES no sentido de superar dificuldades inerentes ao modelo de avaliação adotado. O caminho escolhido, para este fim, foi o da análise da situação da Pós-Graduação Nacional e do Sistema de Avaliação, sem esquecer, como os documentos da CAPES, mencionam “a melhoria do sistema operacional”. Neste contexto, não surpreende que as providências tenham abarcado desde o aprimoramento do sistema de coleta e tratamento de dados, até reuniões e visitas à programas, desde a promoção de um seminário nacional

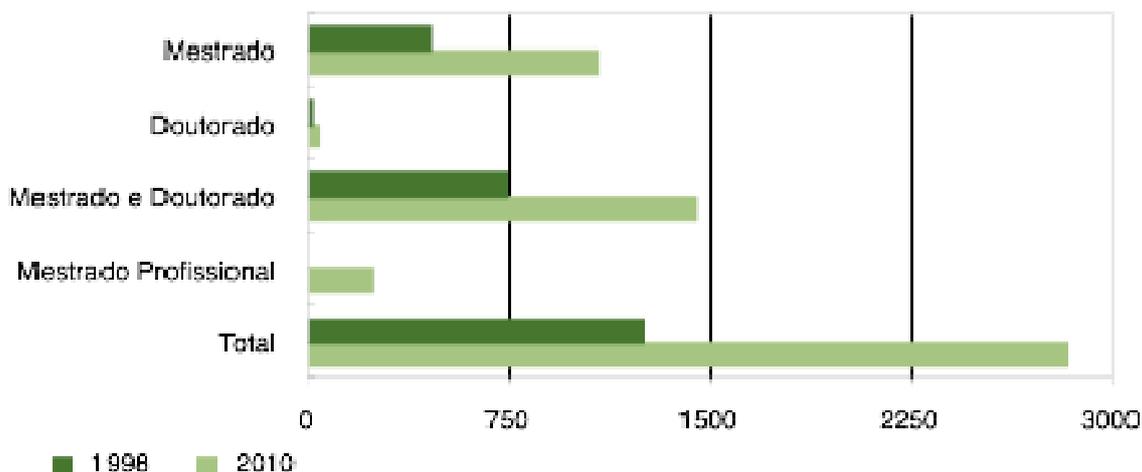
para a discussão e consolidação de propostas como a constituição de uma comissão internacional de especialistas; desde a formação de uma comissão para a proposta inicial do IV Plano Nacional de Pós-Graduação, até a intensificação das reuniões dos colegiados superiores da CAPES – Conselho Superior, Conselho Técnico Científico e Diretoria Colegiada (CAPES, 1998).

O modelo adotado em 1996, segundo a CAPES (1998), também se configurou como inadequado seja pela perda do poder discricionário da escala utilizada, seja pela incapacidade de retratar a heterogeneidade dos estágios de desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento, pois as “...comparações eram predominantemente intra-áreas, sem um nível razoável de uniformidade dos parâmetros adotados pelas diferentes áreas”. Acrescenta-se ainda a avaliação não integrada em programas de Pós-Graduação ao invés de curso, tendência que então se configurava, ou ainda, a rigidez organizacional vinculada a “esquema sequencial entre o mestrado e o doutorado”.

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

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

Gráfico 1. Evolução da Pós-Graduação no Brasil (1998-2010)



Fonte: CAPES - Estatísticas (2012a).

Observando o gráfico acima é possível perceber alguns aspectos importantes da expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação do país. A iniciar pelo acesso aos dados que permitiram a construção do gráfico. Isso foi possível devido ao sistema de coleta, armazenamento e disponibilidade dos dados, que fazem parte do processo de avaliação instituído. Dentro das diversas críticas que o Sistema de Avaliação recebe o ponto que parece de consenso é a capilaridade que o Sistema proporcionou. Hoje é possível ter acesso aos dados referentes à Pós-Graduação do país e essas informações tornaram-se fundamentais para a consolidação e expansão do Sistema.

Outro ponto a considerar está visivelmente relacionado com expansão do Sistema. Mesmo havendo um recorte – foram considerados apenas os índices de cursos - é possível visualizar que em 12 anos de reformas e avaliação, o processo de expansão do Sistema foi muito significativo, em que o total de Cursos cresceu de pouco mais de mil em 1998, para mais de 2800 em 2010.

No que concerne a avaliação, os principais objetivos estabelecidos pela CAPES (2012b) são: estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão e fundamentar os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação. O Sistema de acordo com a CAPES (2012b) abrange dois processos, que são efetivados através de comissões de consultores (especialistas), vinculados a instituições de ensino superior das diferentes regiões do

país. Tais processos são: a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação.

O processo de Avaliação dos Programas de Pós-graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7" fundamentam a deliberação CNE (Conselho Nacional de Educação), sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente. Ainda de acordo com a CAPES (2012b) os dois processos - avaliação dos programas e avaliação das propostas de novos programas e cursos – têm em comum os mesmos princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os representantes e consultores acadêmicos, denominados Comitês Técnicos Científicos (CTCs).

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG, 2010), sugere entre outros pontos: preservação do sistema nacional de avaliação; avaliação de cada área expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional; diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação; introdução de processos de avaliação qualitativa, incluindo na avaliação produtos como: livros, nas áreas de Humanidades; patentes e tecnologias, nas áreas pertinentes e, em especial, no caso dos mestrados profissionais, o destino dos egressos.

É possível perceber que o PNGP (2010) incorporou no seu texto (como recomendação) alguns anseios, de programas, que muitas vezes se sentem pouco contemplados no processo de avaliação. Entretanto, no que tange aos critérios de avaliação, os diferentes cursos e programas continuam com uma matriz comum para análises diversas entre as áreas do conhecimento. As principais diferenças referem-se, principalmente, aos pesos dos diferentes critérios. Os critérios estão centrados principalmente nos quesitos referente: as áreas de concentração e as linhas de pesquisa; a estrutura curricular; a infra-estrutura; ao corpo docente; ao corpo discente, as teses e dissertações; e a produção intelectual.

Cabe ainda ressaltar que no Brasil a universidade tem caráter instituidor nas reformas e nos movimentos sociais que ocorrem na prática societária. Alguns movimentos são potencializados na universidade por meio da pesquisa, da formação de quadros e dos projetos de extensão. A cultura institucional influencia a postura em face

à regulação. Ela é expressa por meio de ações desencadeadas pela universidade frente a ingerências regulatórias do Estado e que revelam submissão, resistência e/ou antecipação.

A cultura institucional de submissão é mediada pela dependência e a cultura da resistência per se, quando não acompanhada de proposições e críticas, é mediada pelo formalismo, isto é, a ação distanciada do prescrito. Aproxima-se da concepção de Anísio Teixeira ao discutir os valores proclamados no aparato político legal e os valores reais encontrados nas práticas das instituições educacionais. Pode existir, no entanto, uma cultura da resistência antecipativa, mediada pelo conhecimento crítico que sustenta esforços para mudar o curso de uma ingerência, até mesmo antes que ela ocorra e que, necessariamente, traz imbricado o caráter propositivo (FRANCO, 2006; FRANCO e MOROSINI, 2006). A diversidade ocorre entre Instituições de Ensino Superior, entre unidades de uma mesma instituição e está ligada à fonte da ingerência e à relação político-ideológica entre universidade e instância do estado e ao momento histórico institucional.

A universidade brasileira tem sido o espaço para iniciar movimentos de pressões sobre políticas públicas regulatórias, sendo nela encontrados muitos caminhos que vão desde a criação de cursos até a constituição de núcleos de pesquisa; desde o estímulo a uma cultura crítica em relação ao Estado até a crítica à avalanche mercadológica. Ela gesta a crítica no âmago de seu caráter instituinte e instituído; ao mesmo tempo em que produz conhecimentos ela se transforma e abre espaços para a crítica sobre as políticas regulatórias, seus comprometimentos e consequências. Desta forma, exerce um papel tanto de resistência quanto de acomodação e legitimação de políticas regulatórias.

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

As mudanças no modo de produção de conhecimento e àquelas decorrentes da criação de novos saberes, podem encontrar nos espaços das universidades a possibilidade de gerar saberes críticos, propositivos e prospectivos. Se aceita aqui a

hipótese de Santos (1997a), de que todo conhecimento produzido é ao mesmo tempo global e local, assim universidade pode ser esse espaço de mudança, desde que tomada não como conceito abstrato, mas em sua existência real, ou seja, aquela universidade que ao se inserir na realidade apropria-se dela a partir do diálogo constante, não apenas com os saberes científicos, mas com todo o conhecimento que dela emana.

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

- No âmbito de políticas regulatórias houve um envidamento de esforços para a criação e consolidação do sistema de Pós-graduação e que, concomitantemente ocorreu a de Avaliação da Pós-graduação. Concomitante com a expansão da Pós-graduação houve a expansão do sistema de avaliação. Não surpreende que neste momento as tensões comecem a se manifestar em relação aos distanciamentos e aproximações entre áreas de conhecimento haja vista que inicialmente cada qual desenvolveu o seu “sistema” de avaliação.
- No âmbito de mudança de cultura, desde a criação da CAPES na década de 1950, até hoje é possível perceber mudanças na cultura da própria Instituição como na cultura dos cursos e programas por ela implicadas. No que concerne a avaliação a mudança de cultura fica mais evidenciada através das determinações ocorridas a partir de 1996, quando o financiamento da Pós-graduação tornou-se atrelado a avaliação. Nesse processo, a cultura da produtividade e eficiência tornou-se predominante.
- No âmbito do conhecimento produzido sobre avaliação houve a focalização em estudos aqui desenvolvidos, acompanhados pela realização de seminários internacionais cujo mote foi à troca de experiências locais e internacionais. A tensão primeira foi a adequação do conhecimento às necessidades locais e aos padrões internacionais.

Conclusões

As análises empreendidas aqui tiveram o objetivo de discutir os desafios do internacional e do local no âmbito da Pós-graduação brasileira, assentado principalmente na análise de documentos do Processo de Bolonha (internacional) e da avaliação de Programas de Pós-Graduação, no Brasil (local). Assim, é possível inferir que a expansão da Pós-Graduação ocorreu, no bojo de um modelo de desenvolvimento do país - pautado na ótica do projeto desenvolvimentista dos governos militares - que teve como uma de suas principais metas o alargamento de sua perspectiva de inserção internacional. Hoje, no segundo momento de expansão, identificamos algumas diferenças marcadas principalmente pela interiorização dos programas e pela busca de padrões internacionais de avaliação. Entretanto, a racionalidade que sustenta a ideia de internacionalização da educação superior de maneira geral e em especial a pós-graduação no Brasil, encontra sua gênese na racionalidade hegemônica – racionalidade técnica-instrumental.

Cabe salientar também, que a avaliação da Pós-Graduação e a sua constituição em um sistema de avaliação acompanham, de perto, a consolidação da avaliação (regulação) em âmbito internacional, manifestada tanto na tensão de interesses de inserção no caudal internacional e interesses locais sob a dialética que ambos envolvem. Assim, nesse processo, o trabalho docente se defronta com a perspectiva de que, muitos dos interesses locais, somente encontram caminhos de atendimento pela via do interesse internacional. A primeira vista seria uma opção entre estar na periferia ou no centro. Um olhar mais atento, mostra, no entanto, que não existe a opção. O que existe é a adesão como via inclusiva.

Conclui-se, portanto, que discutir os desafios do internacional e do local na Pós-Graduação brasileira, faz perceber a necessidade de considerar as peculiaridades do espaço local – da realidade brasileira e das diferentes áreas do saber -, a organização dos programas de pós-graduação - centrados quase que na sua totalidade em objetos específico e descentrado do preparo para participação no mundo acadêmico internacional. Por fim, é possível perceber que o espaço para desenvolver reflexões, sobre a produção de conhecimento científico, torna-se etéreo frente à demanda da avaliação. O conhecimento científico, no contexto das tensões e regulações, deve encontrar espaços para reflexões sobre sua produção, pois, afinal está em um locus privilegiado de criação de novos saberes, com a geração de saberes críticos, propositivos e prospectivos.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan. Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.123-155.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível de Pessoal. A reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-graduação Brasileira. Síntese dos procedimentos que levaram à reformulação do modelo de avaliação adotado e principais resultados alcançados pela Avaliação-1998 Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Estatísticas da Pós-graduação. [www.capes.gov.br/sobre/estatisticas](http://www.capes.gov.br/sobre/estatisticas). Acessado em 20 de março de 2012a.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Pós-graduação. [www.capes.br/avaliacao](http://www.capes.br/avaliacao). Acessado em 20 de março de 2012b.

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

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

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

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

Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010

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

\_\_\_\_\_. Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

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

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