

PRODUTIVISMO ACADÊMICO E DECORRÊNCIAS ÀS CONDIÇÕES DE VIDA/TRABALHO DE PESQUISADORES BRASILEIROS E EUROPEUS

Lucídio Bianchetti

Universidade Federal de Santa Catarina
lucidiob@gmail.com

Ione Ribeiro Valle

Universidade Federal de Santa Catarina
ione.valle@pq.cnpq.br

Resumo: Este texto resulta de pesquisa com 74 Coordenadores de Programas e Orientadores vinculados a Programas de Pós-graduação *stricto sensu* avaliados pela CAPES e com 16 investigadores ligados a universidades da União Européia, após a adesão destas ao “Pacto de Bolonha”. Trás manifestações destes profissionais sobre as mudanças recentes a que as universidades foram submetidas, transformações que no seu processo e resultado, levaram àquilo que vem se denominando de “Produtivismo Acadêmico”, com consequências para a qualidade das produções intelectuais/acadêmicas e para a vida institucional e pessoal dos profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa na graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: produtivismo; trabalho e educação; pós-graduação.

INTRODUÇÃO: O modelo CAPES e o Processo de Bolonha em tela

A história da pós-graduação (PG) *stricto sensu*, assim como a do ensino superior brasileiro, é bastante recente. No Brasil a PG teve seu processo de institucionalização iniciado nos primeiros anos da década de 1950 com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta iniciativa governamental inscreve-se no quadro das políticas de desenvolvimento adotadas no Brasil pelo Governo Juscelino Kubistchek (1956-1961). Trata-se de uma estratégia que visa tornar o Brasil um grande país, afinal, “o trabalho científico está ligado ao curso do progresso”, diria Max Weber (1864-1920) ao refletir sobre a *ciência como vocação* e ao se perguntar “qual o significado da ciência no contexto da vida humana e qual o seu valor?”. E é neste contexto que, após muitas disputas, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de n. 4024 de 1961.

Embora tendo sido criada na década de 1950, é somente após o golpe militar (de 1964), e sobretudo a partir da elaboração dos Planos Nacionais de PG (o 1º é de 1975), que este órgão foi implementado, contando com o apoio de parte da Comunidade Científica. Esta passou a participar da elaboração das políticas, por meio das Associações Nacionais de Pós-graduação – criadas, em sua maioria, de maneira induzida pela CAPES –, indicando membros para formar os Comitês de apoio à elaboração de políticas, à distribuição de bolsas e, principalmente, visando compor comissões de avaliação desses Programas.

Inicialmente, a prioridade da CAPES era apoiar a formação de professores, no Brasil ou no exterior, para a atuação no ensino superior, especialmente nas universidades públicas. A criação da PG integra o conjunto de medidas voltadas à expansão do ensino superior no

Brasil, que, em meados dos anos 1950, era bastante incipiente. Anísio Teixeira (1900-1971), um dos fundadores da CAPES e seu secretário por mais de 15 anos, pretendia, por meio da institucionalização da PG, “reconstruir a universidade brasileira” (MENDONÇA, 2003, p. 301). Podemos dizer que a exemplo da organização do ensino superior, a PG brasileira também é criada e se expande com forte influência estrangeiras, a ponto de Lüdke (2005), analisar que a PG é resultado de “influências cruzadas”, tanto na constituição quanto na expansão, particularmente advindas da França e dos EUA.

Na especificidade da área de Educação, o primeiro curso de PG – o mestrado em educação – foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 1965. No entanto, somente 11 anos depois são criados os primeiros dois cursos de doutorado, um deles em 1976, na PUC-Rio e outro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o que evidencia o caráter tardio da criação da PG *stricto sensu* no Brasil. Destaque-se o fato de serem universidades confessionais as pioneiras no campo da PG *stricto sensu* (SAVIANI, 2006). Porém, é a partir dos anos de 1970 que os Programas de PG ganham forte impulso, especialmente nas universidades públicas e confessionais, uma vez que o ensino superior privado, naquele momento, não havia alcançado, no nível da PG, a explosão que experimentaria em anos mais recentes.

A educação formal brasileira, como um todo, expandiu-se de uma maneira sem precedentes a partir da queda do regime ditatorial e da retomada do processo democrático, o que ocorreu pela institucionalização da chamada Nova República, em 1985, e da aprovação de uma nova Constituição Federal para o país (1988) e de uma nova lei para a educação brasileira (a LDBEN n. 9394/96). Foi nesse contexto de expansão que, em meados dos anos de 1990, os Programas de PG passaram a ser submetidos, na sua forma de gestão e funcionamento, a mudanças profundas, de caráter indutivo, que afetaram os pesquisadores e a própria qualidade da produção do conhecimento.

Entre essas mudanças, destacam-se:

- a) a redução do tempo para conclusão das dissertações e teses (dois e quatro anos, respectivamente). Este aligeiramento refletiu-se na qualidade das pesquisas realizadas neste nível de ensino;
- b) a submissão de todas as áreas do conhecimento e de todas as regiões do país a um mesmo padrão de avaliação, apesar das diferenças entre elas;
- c) a transformação dos cursos em Programas, na busca de garantir uma maior organicidade entre o mestrado e o doutorado, bem como a melhoria da vinculação entre a graduação e a pós-graduação (CURY, 2004);
- d) a submissão do financiamento à avaliação (trienal), com previsão de recompensas ou punições em termos do número de bolsas e do valor das taxas de auxílio;
- e) a mudança nos objetivos da CAPES: da formação de professores para o ensino superior à formação de pesquisadores. As mudanças foram avaliadas como transformações que interferiram fortemente na dinâmica da PG, a ponto de poder-se

afirmar que o Sistema CAPES de avaliação e fomento, provocou uma verdadeira mudança paradigmática (KUENZER e MORAES, 2005) na PG brasileira.

Se de um lado o período de surgimento da PG é recente e submetida a transformações que colocam todos os envolvidos sob pressão, de outro não se pode deixar de reconhecer que o Sistema é considerado um sucesso, principalmente do ponto de vista dos gestores governamentais, que atribuem à pesquisa gerada nos Programas PG a condição de o Brasil produzir 2% da ciência mundial e o país ter alcançado a 13ª posição no *ranking* dos países produtores de ciência. E citam os números que reforçam este otimismo: 40 mil mestres e 10 mil doutores formados ao ano, mais de quatro (4) mil cursos de PG avaliados e financiados pela CAPES (a área de Educação, por exemplo ultrapassou a barreira dos 100 cursos/programas). Como afirma Ribeiro (2008), ex-diretor de Avaliação da CAPES, o “modelo CAPES” tem se transformado em um ‘produto’ de exportação, particularmente para países do Terceiro Mundo.

No que diz respeito ao “Processo de Bolonha” ou também “Declaração de Bolonha”, assinada conjuntamente pelos ministros da educação dos países da União Europeia (UE) em 19 de Junho de 1999¹, não estamos nos referindo a um ponto zero do ensino superior europeu. Medidas vinham sendo tomadas, visando o considerado necessário *aggiornamento* da universidade e sua convocação para contribuir com o ingresso da Europa na competitiva sociedade e economia do conhecimento (BINDÉ, 2008). A *Magna Charta Universitatum* (do ano de 1988) pode ser considerada uma reação dos reitores a um olhar e ações pragmáticas e utilitárias na direção da Universidade, um dos últimos atos de protagonismo de autoridades universitárias. A “Declaração da Sorbone” (do ano de 1998) apontava para a entrada em cena dos governos, via ministros da educação, numa postura ambivalente entre preservar a Instituição e exigir dela agilidade e retornos mais concretos aos investimentos nela feitos. De outra parte, Programas já haviam sido desencadeados anteriormente visando promover e incentivar a mobilidade, o intercâmbio de alunos e professores das universidades.

“Área Europeia de educação superior”, “Área de integração do conhecimento”, “Espaço europeu de educação superior”, “Europa do conhecimento”, são algumas das expressões que evidenciam a centralidade da educação ou de como o “conhecimento passa a constituir a pedra-de-toque” (SIMÃO et al, 2005) deste novo tempo e espaço ocupado pela educação no âmbito da UE. Conforme analisam estes autores, a Declaração de Bolonha, subscrita em 1999 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus e presentemente adotada por 42 países,

tem como objectivo a construção, num horizonte temporal de dez anos, de um “Espaço Europeu de Ensino Superior” (EEES) coeso, harmônico, competitivo e atractivo, com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos e a empregabilidade dos diplomados, por forma a dar conteúdo real aos direitos de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a **competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação.** (p. 40) (destaque nosso).

Para Dias Sobrinho (2009, p. 135), “uma das maneiras de atrair mais matrículas estrangeiras é conciliar no sistema as ideias de comparabilidade e compatibilidade com as de flexibilidade e diversidade institucional”. Desencadeado esse processo, o objetivo da mobilidade passa a ser passível de ser alcançado. Nesta perspectiva é que se discute e implementa o *European Credit Transfer System* (ECTS), um “sistema Europeu de Créditos Transferíveis, uma espécie de ‘moeda única’ da educação superior da Comunidade Europeia” (IDEM, p. 137), apontando à ideia de ‘monetização’ a que a palavra ‘crédito’ remete (CARRERAS GARCÍA et al, 2006).

O que chama a atenção é o fato de que, na década de 1950, quando foram dados os primeiros passos para a criação da Comunidade Europeia, com a assinatura dos acordos firmados por seis países, com questões relacionadas à derrubada de barreiras comerciais, à necessidade de refrear a produção e proliferação de armas atômicas etc., “la educación no jugaba ningún papel” (RUIZ, 2004, p. 24). Nos dias atuais, diferentemente, a educação, pelo menos no discurso, ‘joga’ no centro da cena. Ruiz, ao analisar a mudança de um período para outro, destaca: “no es arriesgado señalar que ésta es la iniciativa más importante que Europa há desarrollado en el área de la Educación Superior en los últimos cien años” (idem, p. 32).

Documentos relacionados ao Processo de Bolonha previam o ano de 2010 como limite à uniformização dos sistemas de educação de cada país da UE, convergindo nos ciclos que se materializam em três anos de graduação, dois de mestrado e três para o doutorado. Segundo esses documentos orientadores, é o alcance desta meta que garantirá “a flexibilidade dos percursos de formação”, isto é, a “mobilidade dos estudantes” que, juntamente com a “empregabilidade dos diplomados” e o reforço à “competitividade internacional”², formam o tripé no qual se assentam as principais proposições de Bolonha (SIMÃO et al, 2005).

Aprender que há formas diversas de analisar a suposta globalização e seu presumido caráter de novidade permite avançar para especificidades que ajudam a entender o quanto essa característica, reconhecidamente inerente ao sistema vigente, abrange, interfere, impacta e direciona as outras instâncias da sociedade, bem como os indivíduos em particular, para além do econômico, em especial, no que diz respeito à educação. Em outras palavras, em que medida essa globalização que traz desde o seu nascedouro e na sua materialização as marcas do sistema vigente – que desconhece fronteiras geográficas - se faz presente e determina a forma de ser e de agir da instituição universidade, nela inoculando e tornando operacional a lógica de mercado? Quais são as estratégias utilizadas para colocar em marcha o chamado processo de “internacionalização da educação” (MOROSINI, 2008), rumo ao apontado por Moraes (2006) ao analisar o processo de “globalização de um modelo de ensino superior”, referindo-se à Declaração de Bolonha ou àquilo que Sguissardi (2005) denomina de “a universidade mundial do banco mundial”? Como se traduzem no interior da universidade as regras que são próprias ao sistema vigente, na organização dos currículos, na pesquisa, na produção do conhecimento, na relação e na gestão entre e intra-institucional; na relação desta instituição com o seu entorno; na relação entre pares e particularmente na avaliação (processo/produto) do ser/fazer dos pesquisadores?

Para a especificidade daquilo que nos interessa neste trabalho, contudo, há uma convergência: desloca-se o polo do ensino para a aprendizagem; do foco do professor, passa-se a apostar na autonomia do aluno e aquele deve ficar à disposição deste, mais na condição de tutor³ do que de professor.

1. As pesquisas

Por meio de pesquisas iniciadas em 2003, investigamos as modalidades e estratégias de orientação utilizadas por orientadores, suas concepções dessa função, os problemas enfrentados no seu exercício e as soluções que foram sendo encontradas e implementadas, incluindo as mudanças que perceberam na sua trajetória (de orientando a orientador) e as explicitações para a resistência e/ou desistência dos pós-graduandos frente à elaboração das teses e dissertações. Igualmente, mapeamos iniciativas e estratégias desencadeadas por Coordenadores e professores da PG em Educação a partir das novas regras estabelecidas pela CAPES, na busca de soluções para a equação: manutenção da qualidade das dissertações e teses, contando com menos tempo e menos recursos. Os dados das pesquisas foram colhidos junto a 74 Orientadores e Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, com notas 5 e 6, uma vez que no período abrangido pela pesquisa não havia Programas com avaliação superior a 6, numa escala que vai de 3 a 7. O critério para escolhermos Programas com notas mais elevadas tem a ver com a suposição de que estes se adaptaram mais adequadamente às regras de avaliação e financiamento do Sistema.

Um aspecto que ganhou espaço e intensidade nas entrevistas foi as decorrências dessas mudanças para a produção do conhecimento e às condições de vida desses pesquisadores. Esse fato levou-nos a realizar outras duas pesquisas, uma delas entre 2007 e 2010 e outra em 2009, sobre as estratégias que os pesquisadores estão desenvolvendo para lidar com a intensificação e a extensão da jornada de trabalho. A pesquisa de 2009 envolveu entrevistas com 16 pesquisadores europeus, envolvidos com a implementação do Processo de Bolonha, atuando em seis diferentes universidades e ligados a diversas áreas do conhecimento. Interessava-nos investigar como as novas exigências à PG - instituídas no Brasil pelo Sistema CAPES e na União Européia pelo Processo de Bolonha – estavam impactando a produção e a veiculação do conhecimento e a vida desses pesquisadores. Esse estudo comparado (NÓVOA, 2009), justificava-se em função da abrangência que o Modelo CAPES de avaliação adquiriu e o quanto o Processo de Bolonha se tornou um paradigma, um em processo de globalização, como afirmam (ROBERTSON, 2009; LIMA et al, 2008).

2. Decorrências do modelo: O produtivismo em questão

Como apontamos anteriormente, as influências anglo-saxã e a francófona, na história da educação brasileira são inegáveis. De todo o leque destas, porém, não há como deixar de reconhecer que uma das mais determinantes e visíveis é aquela que decorre da política sintetizada na fórmula “*publish or perish*” (publique ou pereça), oriunda dos EUA e que passou a ser uma

das mais influentes no novo patamar a que foi induzida a PG brasileira, e porque não dizer, mundial. Nos EUA, particularmente dois autores (JACOBY, 2001; WATERS, 2006) tratam das consequências nefastas dessa política implementada nos *campi*, seja para os pesquisadores, seja para suas produções.

No Brasil, as mudanças atingem não apenas as instituições universitárias, mas também repercutem junto aos coordenadores de Programas, aos professores e aos pós-graduandos, que são compelidos a preocupar-se com índices, classificações, fatores de impacto, *ranks* e, principalmente, a lidar com situações que envolvem um grande grau de competição entre os Programas. Os nossos estudos (HESS, 2005; WATERS, 2006; NERAD e HEGGELUND, 2008; BIANCHETTI, 2010) permitem apontar que esta é uma tendência mundial, no contexto descrito por Slaughter e Rhoades (2004) e Paraskeva (2009) como “*Academic Capitalism*”.

Entre as principais decorrências do predomínio desse modelo, destacamos a predominância do quantitativo sobre o qualitativo, que interfere na produção científica e gera o que é denominado por “produtivismo acadêmico” (SGUISSARDI e SILVA JR, 2009; BIANCHETTI, 2009). De outra parte, constatamos um descontentamento e um desconforto com a interferência que esta aceleração provoca na produção acadêmica, uma vez que atinge diretamente a qualidade da formação de novos pesquisadores. Os pesquisadores são forçados a “trocar o livro pelo paper”, como diz Chauí (2003) ou a utilizarem “artimanhas” para dar conta dos índices de produtividade exigidos ou, no limite, a cometerem “imposturas intelectuais” (SOKAL e BRICMONT, 1999).

Este quadro de descontentamento está relacionado também às condições de trabalho. Segundo um dos nossos entrevistados,

os pesquisados brasileiros e europeus estão submetidos a condições de trabalho similares, sejam professores, orientadores ou pesquisadores. Ainda que os pesquisadores brasileiros tenham tido que enfrentar a pressão antes que seus colegas europeus (refiro-me ao fato de a CAPES ter arrojado a partir de meados da década de 1990 enquanto os europeus passaram a sentir mais a pressão após a implementação de Bolonha), ambos os grupos estão agora em situações parecidas. Todos eles precisam dar aulas, conduzir pesquisas, orientar estudantes, escrever *papers*, participar de conferências, publicar.

Uma das questões que tem sido objeto de críticas e de importantes reações diz respeito à categoria ‘tempo’ e ao seu redimensionamento no trabalho acadêmico. As mudanças concernentes a esta categoria afetam os pesquisadores de diferentes formas: tanto no aspecto institucional dos Programas – trabalho de orientação com a redução do tempo dos mestrados e doutorados – quanto à produção do conhecimento. Nos seus estudos Hess (2005, p. 25) analisa a redução do tempo de realização dos cursos: “os estudantes [franceses] não devem ultrapassar três ou quatro anos para fazer sua tese, e os orientadores não podem mais receber sob sua direção mais que um número limitado de estudantes, qualquer que seja sua disciplina”. Com relação à produção acadêmica, os depoimentos dos entrevistados evidenciam o comprometimento da qualidade do que é produzido pela pressão de publicar: “tornamo-nos especialistas em amontoar fragmentos”;

“requeentamos diferentes versões do mesmo texto”. Igualmente, apontam a interferência destas exigências produtivas na sua qualidade de vida: assinalam que afeta seu lazer e seu descanso. Exemplar neste aspecto é a afirmação de uma das entrevistadas: “estamos vivendo um tempo em que o sábado ainda é sexta-feira e o domingo já é segunda-feira”.

Há concordância que a globalização das tecnologias digitais – embora com ritmos e abrangências diferenciadas – contribuiu para encurtar distâncias, abreviar tempos e provocaram uma série de vantagens relativas ao acesso à base de dados, a possibilidades de orientação a distância, à disponibilidade de softwares sofisticados para tratamento dos dados de pesquisa. Paralelamente, denuncia-se o quanto essas estratégias possibilitam a invasão do espaço-tempo dos orientadores e interferem na sua vida e no seu trabalho, pois passam a ser solicitados “em qualquer hora e lugar”. Sobre este aspecto, um dos entrevistados, pesquisador espanhol, assim descreve:

O tempo é muito mais denso e intenso e a impressão que se tem é de que o tempo escapa e de não fazermos bem o próprio trabalho por falta de tempo. Esta impressão é cada vez mais forte (...). O computador, em casa, permite teletrabalhar de dia e de noite, fazer mais trabalhos e trabalhar mais e melhor, porém com custos à qualidade de vida pessoal.

E para reforçar o seu ponto de vista, acrescenta um exemplo relacionado a sua experiência pessoal como orientador: “agora estou orientando muitas teses *online*. Quer dizer que as quatro da tarde me chega um e-mail com arquivo e as oito da noite chega-me outro e-mail me perguntando: “Você leu”? “Mas você, contudo, não me respondeu!?”.

Da mesma forma, um pesquisador brasileiro destaca como a intensificação do trabalho está gerando a competitividade entre pesquisadores e instituições de pós-graduação:

A gente é prisioneira de uma temporalidade, prisioneira de uma produtividade, prisioneira de um fluxo, e aquilo que é o próprio exercício da construção teórica, da construção do pensamento, que tem totalmente outro tempo, porque é o tempo da criação, hoje em dia isso não existe. (...) Estamos submetidos a uma política duríssima. A guerra da produtividade...

As críticas presentes nos depoimentos convergem para o entendimento que a pressão pela produtividade provoca distorções que parecem atentar contra a tradição histórica da universidade. Ao analisar esta questão Hess (2005, p. 61), entende que se trata “de uma mudança sociohistórica da instituição que transformou o trabalho do orientador” e que faz com que a realização de um mestrado se torne uma verdadeira corrida de obstáculos, pois está centrada exclusivamente em resultados imediatos. Nesta mesma perspectiva, Chauí (2003) alerta para o fato de que a universidade vem perdendo sua característica de instituição na direção de transformar-se em uma organização, onde há o primado do produtivismo como qualquer outra organização mercantil.

Apesar de a maioria dos entrevistados denunciarem o caráter estressante destas transformações ocorridas da/na universidade, apontam soluções que podem ser caracterizadas como saídas individuais ou microresistências. Conjuntamente, utilizam-se dos chistes, das

piadas, das metáforas em seus depoimentos para explicitar seu trabalho acadêmico atual, no que analisamos ser um mecanismo de catarse (FREUD, 1995), na tentativa de superar uma situação insatisfatória. Alguns exemplos dessa estratégia, presentes nas manifestações: “Lattes, Lattes meu, existe alguém mais produtivo do que eu” (pesquisador brasileiro); “estamos submetidos ao efeito bonsai” (pesquisador português). Ou ainda frases e expressões como “engenharia acadêmica”, “linha de montagem de textos”, que remetem ao quanto os pesquisadores estão inseridos em um processo que poderíamos associar ao taylorismo-fordismo, modelo que se supunha superado neste início de século. E, por fim, depoimento de outro entrevistado ao afirmar que somos “intelectuais orgânicos do nosso *Curriculum*”. Os depoimentos contêm várias manifestações deste teor e, por sua vez, encontram respaldo na literatura. Conforme (FERNÁNDEZ LIRIA e SERRANO GARCÍA, 2009, p. 14), “isso fez com que, para salvar seu emprego e seu salário, os professores começaram a trabalhar mais no marketing do seu currículo que nas suas aulas e em suas pesquisas”.

Entre as manifestações dos entrevistados constatamos tentativas de lidar com essas situações adversas, insatisfatórias, que se refletem no processo de produção do conhecimento e na própria vida extra-universidade. É como se os pesquisadores procurassem habituar-se, tornar corriqueiro aquilo que no dia-a-dia é pouco suportável. Poderíamos dizer, com apoio do personagem do clássico conto russo *La nada*: “qualquer padecimento deixa de o ser quando se converte em um hábito” (ANDRÉIEV, 2009, p. 23).

Entre os entrevistados, não há uma posição contrária ao Sistema de avaliação da PG. É considerada necessária e imprescindível, porém ressaltam que deveria ter uma característica de avaliação formadora. Destaca-se que para muitos dos pesquisadores entrevistados a dissertação ou a tese encerrava o período de formação e produção acadêmica. Se a dissertação e/ou a tese eram consideradas o ponto de chegada em termos de investigação e de avaliação, agora não passam de um ritual de passagem entre tantos outros como é o caso de publicar a própria tese ou artigos e mais artigos. Inclusive detecta-se, a partir destas novas necessidades da carreira, o surgimento de textos e livros que podem ser caracterizados como de ‘auto-ajuda acadêmica’, pois tem o intuito de preparar os jovens pesquisadores para a sua trajetória acadêmica. Exemplar, neste aspecto, é o livro Germano (2008), experiente editor de livros, que trás uma série de reflexões e indicações para pós-graduandos, incitando-os a publicar.

Pode-se dizer que entre os entrevistados sobressai certo desencanto com o que consideram o desvirtuamento do processo e dos resultados do trabalho universitário. Estes depoimentos entram em rota de colisão com o entendimento de Barreto e Borges (2009, p. 602), apologistas desta nova universidade, ao afirmarem: “É necessário (...) fazer mais e mais rápido”.

CONCLUSÃO

Essa “quebra paradigmática” (KUHN, 1978) a que foram submetidos os Programas de PG avaliados pela CAPES, bem como as mudanças que vêm sendo induzidas pela implementação do Processo de Bolonha, a partir de meados da década de 1990 e princípios do

século XXI, provocaram reações diversas entre os envolvidos, que vão da adesão pura e simples às mobilizações e resistências tanto entre o corpo docente quanto entre os pós-graduandos. As resistências, no entanto, podem ser caracterizadas como microresistências, como saídas predominantemente individuais, uma vez que a vinculação da avaliação ao financiamento trouxe como decorrência dificuldades ou até impedimentos de alternativas coletivas, institucionais. Como os organismos de financiamento querem resultado para conceder subvenções, essas manifestações de resistências tornam-se frágeis. O que predomina, efetivamente, é a lógica contábil: “O clima geral, que hoje reina na pesquisa, se caracteriza pelo fato de que o financeiro sobrepôs-se sobre o sentido, e os ‘resultados’ sobre a pesquisa” (HESS, 2005, p. 63). O próprio processo de avaliação, na perspectiva da formação, perde sentido, uma vez que esta estratégia de avaliar pelo viés do quantitativo faz com que se insira componentes de recompensa e punição, o que descaracteriza o papel da avaliação.

Quanto ao Processo de Bolonha, nos pontos em que se aproxima do modelo CAPES, a resistência *in totum* ou coletiva também parece estar fora de cogitação. De acordo com Fernández Liria e Serrano Garcia (2009), as comissões encarregadas de implementar o Processo, nas universidades, trabalharam, por opção ou sob coação, na adequação à Bolonha sob a “retórica do naufrágio”, isto é, dadas as circunstâncias, o que é possível salvar! Seja como for, continuam estes autores, a “via institucional logo se converteu em uma armadilha mortal frente a qual não havia mais alternativa que não fosse dizer sim ou sim a Bolonha, mesmo quando mais se queria dizer não”. E, apelando para o chiste, concluem: “Bologna han sido ‘lentejas, que, o las tomas o las dejas’” (p. 25). Em outras palavras, ou se adere incondicionalmente ou se é excluído.

Nossa investigação permitiu constatar que, progressivamente, os Programas e seus respectivos pesquisadores foram acomodando-se às mudanças, e à política indutiva da CAPES, bem como às determinações contidas no Processo de Bolonha. Pode-se afirmar que os questionamentos vieram arrefecendo, como se tivéssemos alcançado o “consenso” ou chegado a um “período de ciência normal” (KUHN, 1978).

Evidentemente as críticas não deixaram de existir, principalmente na relativização dos números que são apresentados como indicadores do sucesso do(s) Modelo(s) e, em especial, na necessidade de avançar nas estratégias de “qualificação da quantidade”.

Ainda na direção das críticas, em recente publicação, Duarte Jr. (2010) denomina essa desenfreada proliferação de *papers* em todas as áreas, apesar da heterogeneidade das ciências, de “papéis podres” (*rotten papers*), fazendo alusão exatamente à forma como os economistas denominam papéis sem valor que são comercializados nas bolsas de valores. De outra parte autores como Salles (2010), tendo presente a multiplicação de eventos nos quais uma quantidade cada vez maior de pesquisadores consagrados ou em formação ‘desfilam’, apresentando dados de suas pesquisas, sem possibilidade de discussões para aprofundamento, alerta para os riscos da consagração de uma nova forma de turismo, denomina de “turismo intelectual”.

Sem desconhecer a importância daquilo que se consegue alcançar com esse(s) modelo(s), não há como não se posicionar no sentido de uma vigilância na direção de garantir que não

se abandone a preocupação com a formação, com o aprofundamento, com as características e especificidades de áreas com perfis epistemológicos e estratégias metodológicas diferentes e que não podem, sob pena da sua descaracterização, ser submetidas a medidas idênticas. A resistência à heteronomia e a modelos idênticos para áreas diferentes precisa ser reforçada e as saídas buscadas pela via do coletivo. Caso contrário, os novos *managers* (AMARAL e MAGALHÃES, 2004) que invadiram e estão dando a direção do ser fazer/universidade, se tornarão hegemônicos.

Se admitimos que houve uma “quebra paradigmática”, é do próprio autor que muito se dedicou ao estudo dos modelos que é apontada uma saída:

A ciência normal desorienta-se, seguidamente. E quando isto ocorre – isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência. (KUHN, 1978, p. 25).

Enfim, com base em nossas pesquisas e nas diferentes reflexões sobre o ensino superior e a pesquisa no Brasil, bem como nas discussões que começam a ganhar cada vez mais espaço nos eventos científicos, podemos afirmar que a PG está marcada pela “atenção imediata ao imediato” (Bourdieu, 1984), que isola o momento crítico e acentua a diferenciação, quando se deveria estar lutando para “escapar à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas” (BOURDIEU, 2004, p. 21); quando se deveria estar reforçando um movimento de organização e de adensamento das estratégias de resistência a essa forma de fazer pesquisa e de produzir ciência, cujos resultados conspiram contra a qualidade, seja do conhecimento produzido, seja da vida/trabalho dos envolvidos com a PG. Mas poderíamos ir mais longe, perguntando se se trata da promoção de um “modo de regulação institucional assegurada por um ‘Estado avaliador’” (POUPEAU, 2003), que reduz as reformas, necessárias tanto à escola quanto à pesquisa, aos critérios da eficácia, da competitividade, das competências; uma lógica que responde unicamente a demandas individuais de educação coerentes com uma cultura de mercado.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. On Markets, Autonomy and Regulation the Janus Head Revisited. *Higher Education Policy*, n. 14, p. 7-20, 2001.
- AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. Epidemiology and the Bologna saga. *Kluwer Academic Publishers*, n. 48, p. 79-100, 2004.
- ANDRÉIEV, L. *La nada*. Cuentos breves para leer en el bus. 14 ed. Barcelona: Verticales de bolsillo, 2009.
- BARRETO, F. C. S. & BORGES, M. N. Novas políticas de apoio à pós-graduação: o caso FAPEMIG-CAPES. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 599-612, out.-dez., 2009.

- BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: Entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L e SGUISSARDI, V. *Dilemas da pós-graduação em educação. Gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BIANCHETTI, L. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES, v. 31, n. 110, p. 263-286, 2010.
- BINDÉ, J. (Coord.). *Rumo às sociedades do conhecimento*. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CARRERAS GARCÍA, J. et al. *€uro-universidad*. Mito y realidad del proceso de Bolonia. Barcelona: Icària, 2006.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez. de 2003.
- CURY, C.R.J. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, 2004.
- DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). *Universidade contemporânea*. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DUARTE Jr. J.F. The rotten papers (ou adiós que yo me voy). In: DUARTE Jr. J.F. *A montanha e o videogame*. Escritos sobre educação. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C.; SERRANO GARCÍA, C. *El plan Bolonia*. Madrid: Catarata, 2009.
- FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: _____. *Obras Completas*, v. 8. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- GERMANO, W. *Cómo transformar tu tesis en libro*. Siglo XXI: Madrid, 2008.
- HESS, R. *Produzir sua obra*. O momento da tese. Brasília: Liber Livro, 2005
- JACOBY, R. *O fim da utopia*. Política e cultura na era da apatia. Rio de Janeiro e São Paulo: 2001.
- KUENZER, A.Z.; MORAES, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.
- KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LIMA, L. et al. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.
- LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED e Campinas, Autores Associados, n. 30, p. 117-123, set./dez. 2005
- MENDONÇA, A.W.P.C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*. Curitiba, PR, Editora da UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.
- MORAES, M. C. M. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de ensino superior. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 24, n. 1, p. 187-204, jan/Jun. 2006.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior no Brasil pós-LDB: o impacto

das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, M. et alli. *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, D. B. de. & MARTÍNEZ, S.A. (Orgs.). *Educação comparada*. Rotas de Além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

PARASKEVA, J.M. (Org.). *Capitalismo Acadêmico*. Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2009.

POUPEAU, F. *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*. Paris : Raisons d'Agir, 2003.

RIBEIRO, R.J. Doctoral Education in Africa, South America, and Mexico. Brazil. In: NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, pgs. 131-145, 2008.

ROBERTSON, S. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED e Campinas, SP: Autores Associados, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./Dez. 2009.

RUIZ, R. El Proceso de Bologna, cuatro años después (Uma evaluación Del Área Europea de Educación Superior). *Pró-Posições*. Campinas, UNICAMP, v. 15,n. 3, p. 21-36, set./dez. 2004.

SALLES, J.C. Notas sobre a filosofia no Brasil. *Cult – Revista Brasileira de Cultura*. Rio de Janeiro, a. 13, v. 151, p. 71-74, 2010.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: Pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

SERRALHEIRO, J. (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. *Serie Documental – Textos para Discussão*, Brasília, INEP, v. 10, n. 20, p. 7-28, 2005

_____; SILVA Jr., J.R. *Trabalho intensificado nas federais*. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009

SIMÃO, J. V. et al. *A ambição para a excelência*. A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva, 2005.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.

SOKAL, A.; BRICMONT, J. *Imposturas intelectuais*. O abuso da ciência pelos folósofos pós-modernos. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1999.

VALLE, I.R. *La professionnalisation des enseignants du primaire au Brésil : Le cas de l'État de Santa Catarina*. Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes, 2010.

WATERS, L. *Inimigos da esperança*. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

WEBER, M. *Ciência e política duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

(Endnotes)

- 1 À reunião inicial, que deu origem à “Declaração de Bolonha”, seguiu-se a definição, por parte dos ministros da educação dos países que aderiram ao “Pacto”, de, a cada dois anos, voltarem a reunir-se para avaliar e projetar as metas do “Plano”. À reunião inicial seguiram-se as bienais: Praga, em 2001; Berlim, em 2003; Bergen, em 2005, Londres, em 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve, em 2009.
- 2 A preocupação com a competitividade internacional aparece explicitamente com muita frequência, quer no documento original de Bolonha, quer nas suas análises deste. De um viés crítico (SERRALHEIRO et al, 2004 e RUIZ, 2004), a um apologético (SIMÃO et al 2005). Neste, é explicitado claramente esse aspecto: “[...] o modelo europeu de desenvolvimento poderá ganhar uma vantagem comparativa em relação aos Estados Unidos da América e atenuar conseqüentemente o diferencial competitivo existente” (p 29).
- 3 Conforme Carreras García (2006, p. 66) “o profesorado (fica) reducido a labores de asistencia y tutoría del alumnado pues la mera emisión de información queda reservada a las nuevas tecnologías”.