



Revista de Administração de Empresas

ISSN: 0034-7590

ISSN: 2178-938X

Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de S.Paulo

PATRUS, ROBERTO

DESIGUALDADE SOCIAL E PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DA AVALIAÇÃO

Revista de Administração de Empresas, vol. 58, núm. 5, 2018, Setembro-Outubro, pp. 506-510

Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de S.Paulo

DOI: 10.1590/S0034-759020180506

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155157579006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

PERSPECTIVAS

Artigo convidado

Versão original

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020180506>

DESIGUALDADE SOCIAL E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DA AVALIAÇÃO

INTRODUÇÃO

Relacionar a pós-graduação em Administração com a desigualdade social tem inúmeras formas de abordagem. Geralmente associada à pobreza e à concentração e distribuição de renda das pessoas (Diaz, 2007), a desigualdade pode ser tratada desde as oportunidades de acesso (Kliksberg, 2010; Murillo, 2007) a cursos de mestrado e doutorado até às pesquisas sobre o impacto social (Kliksberg, 2010) na vida dos egressos e da comunidade. Ela também pode ser abordada a partir da diversidade (Sen, 2001), considerando, por exemplo, as diferenças de etnia e gênero, e, também, as disparidades regionais do Brasil. Neste artigo, optei por abordar o papel do sistema de avaliação da pós-graduação em Administração coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na redução da desigualdade social. Além de focar o debate em uma área à qual tenho dedicado meu tempo de estudos e pesquisas, ver a desigualdade social a partir da avaliação traz a reflexão para algo que afeta toda a comunidade acadêmica e permite tangenciar outras abordagens possíveis.

O caminho da reflexão proposta neste trabalho, compreendido como um artigo opinativo, começa com a apresentação de algumas premissas norteadoras do debate. Em seguida, faço uma breve avaliação de alguns aspectos da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* em Administração. E concluo com as implicações para a questão da desigualdade social derivadas do diálogo entre as premissas apresentadas na primeira parte e a breve meta-avaliação, realizada na segunda.

PREMISSAS NORTEADORAS

A apresentação das premissas que se seguem procura mostrar o olhar a partir do qual a reflexão é conduzida, de modo a dar as bases para a argumentação que se segue.

A primeira premissa acompanha uma frase de Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31). É fundamental reconhecer o papel da educação na redução da desigualdade, mas isso não significa pensar as universidades como instituições neutras de ideologias, nem muito menos concebê-las como aparelhos ideológicos do estado orientados a reproduzir a desigualdade. Os programas de pós-

ROBERTO PATRUS¹

robertopatrus@pucminas.br

ORCID: 0000-0001-7511-4107

¹Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Administração, Belo Horizonte, MG, Brasil

graduação em Administração têm papel relevante na redução da desigualdade, mas sozinhos não transformam o mundo.

A segunda premissa reconhece a importância de saber que pós-graduação em Administração queremos. Em outras palavras: “Mestres e doutores, para quê?” (Patrus & Lima, 2014, p. 6). Essa pergunta deve ser feita tanto no âmbito de cada programa quanto no âmbito da área de Administração. Minha resposta, compartilhada por muitos colegas, é clara: queremos um programa que forme pessoas com competências de ensino e pesquisa em Administração e com a competência de formar outras pessoas. Formar um mestre ou um doutor é formá-lo para a vida profissional e acadêmica, no sentido alemão de *bildung*, muito diferente do termo “preparação”, como está no artigo 66 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996).

Nesse sentido, uma pessoa bem-formada dispõe do que Kant chamou de esclarecimento, ou seja, a saída de sua menoridade, que é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (Kant, [1783] 2005). Assim, a terceira premissa considera que a formação de um mestre ou doutor exige que ele seja capaz de exercer a coragem de pensar por si mesmo, isto é, ser esclarecido, possuir discernimento; em uma palavra, ser autor do seu próprio pensamento, pensar com a própria cabeça.

Como corolário da premissa anterior, pode-se dizer que o corpo docente permanente de um programa de pós-graduação *stricto sensu* (PPG, a partir daqui) deve ser “esclarecido”, ou seja, ser capaz de pensar por si mesmo e fazer o uso público de sua razão em todos os domínios. Isso significa que um PPG deve ter clara, para si e publicamente, sua proposta de formação. Causou-me espécie, certa ocasião, quando discutia o propósito dos cursos de mestrado e doutorado em um congresso, a fala de uma coordenadora de um programa. Ela me disse que o objetivo do seu curso era o que a Capes determinasse em sua política de avaliação. Toda a sua gestão era pautada pelos critérios de avaliação da Capes, ainda que ela não concordasse com a sua lógica produtivista. Essa postura ilustra o que Kant chamou de menoridade. Como contraexemplo, cito a pergunta metafórica de Tânia Fischer aos estudantes do Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (Ciags): “Quantas vidas o seu projeto salvou ou salva?” (Fischer, 2018, p. 18). Trata-se de um propósito claro de formação profissional, pensado de maneira esclarecida, livre, em função de um ideal de educação. A quarta premissa, portanto, afirma a necessidade de um PPG ter uma proposta esclarecida de que profissional quer formar, proposta essa suportada de maneira adequada pelo currículo, pelo corpo docente, pela infraestrutura física e tecnológica, e por prerrequisitos para titulação dos discentes. Parece-me claro que

perseguir uma boa avaliação da Capes e ter propósito que inspire a atuação do PPG são posturas absolutamente conciliáveis.

Como quinta premissa, afirmo a necessária vinculação entre avaliação e objetivos educacionais. Uma avaliação faz sentido quando pesquisa se o processo de ensino-aprendizagem promoveu as mudanças de comportamento propostas nos objetivos educacionais (Pilletti, 1987). Assim, seu caráter formativo permite o aperfeiçoamento sistemático dos meios, processos e métodos que visam a realização dos objetivos educacionais.

Como sexta e última premissa, é preciso admitir o poder indutor da avaliação. De um lado, ela tem capacidade para promover um salto de qualidade em busca da realização dos objetivos educacionais a serem avaliados. Para isso, deve ser assegurado que os critérios de avaliação sejam avaliados *ex-ante*, ou seja, os critérios de avaliação devem ser estabelecidos antes do quadriênio de avaliação, de modo a promover o planejamento para o seu pleno atendimento. Quando alguns critérios de avaliação de um quadriênio são estabelecidos na semana de avaliação da Capes, eles são *ex-post* (depois do quadriênio em avaliação), prejudicando o seu caráter indutor e favorecendo potencialmente a manipulação de critérios que possam favorecer um ou outro programa. Por outro lado, não se deve desconhecer as consequências não intencionais geradas a partir da avaliação (Smith, 1995), entre elas a “visão de túnel” (priorizar indicadores quantificáveis em detrimento daqueles com maior dificuldade de quantificação), a “deturpação” (comportamentos perversos que buscam burlar procedimentos ou manipular dados em busca de uma melhor avaliação) e a “fixação na medida” (tomar o indicador como mais importante do que o objetivo que lhe é subjacente).

Estabelecidas as seis premissas que embasam a argumentação, passo a uma breve avaliação de alguns aspectos da avaliação da Capes, a fim de averiguar, em seguida, a sua contribuição, ou não, na redução da desigualdade social.

UMA BREVE AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA CAPES

A origem da Capes, em 1951, abraçou a missão de qualificar professores do ensino superior e pesquisadores. O divisor de águas na história da Capes deu-se a partir de 1998, quando o modelo de avaliação, antes baseado em visitas de comissões de consultores e acompanhamento para aperfeiçoamento dos cursos, com notas entre 1 e 5, passou a ter notas entre 1 e 7. Esse novo modelo introduziu o critério de inserção social e de internacionalização na avaliação e deslocou a centralidade

da docência para a centralidade da pesquisa (Souza, 2008). Inicialmente, abordo a mudança pela qual a avaliação da Capes sofreu para, em seguida, tratar da inserção social, quesito que mais se relaciona com o tema da desigualdade social.

Conforme publicado em outra oportunidade (Patrus, Shigaki, & Dantas, 2018), a nova estrutura de avaliação da Capes, apesar de classificar os programas entre as notas 1 e 7, manteve os conceitos entre 1 e 5 no seu processo de avaliação, para todos os critérios. Os programas avaliados com nota 5 são, então, reavaliados para selecionar aqueles com os conceitos 6 e 7. Reside nessa dupla avaliação uma distorção importante no sistema de avaliação da Capes, pois somente se candidatam às notas 6 e 7 aqueles programas que mostraram excelência, atingindo notas médias maiores do que 4,5 em um total de 5. A esperada curva normal da distribuição dos cursos é verificada somente entre as notas de 1 a 5. Corrigir essa distorção implica alterar toda a plataforma que sustenta a avaliação e demanda investimentos não só em tecnologia da informação, mas em toda a lógica da classificação.

A consequência desse equívoco, combinado com a menoridade da coordenação de alguns programas, alimenta o isomorfismo entre os cursos de pós-graduação, compreendido como uma busca progressiva por legitimidade por meio de ações que imitam o padrão dos programas de nota 5, 6 ou 7. Em um país tão diverso e desigual, a avaliação segue um único padrão, sem considerar as vocações particulares de cada programa e sua localização regional. Da mesma forma, os propósitos dos PPGs parecem ser ditados não pelo esclarecimento e discernimento de cada programa em cada região, mas pela busca de legitimidade de uma nota conferida por um órgão de regulação e fomento. Vale reforçar que a responsabilidade por esse isomorfismo mimético não resulta apenas do poder institucional da avaliação, mas deve ser compartilhada com a falta de esclarecimento (como definido nas premissas três e quatro) das coordenações de programas que se veem dependentes das avaliações institucionais.

Uma das causas dessa dependência reside no caráter concorrencial da avaliação da Capes, cujo propósito parece violar a premissa que considera a avaliação um processo integrado de verificação de atingimento de objetivos educacionais (premissa cinco). Mais do que uma avaliação para averiguar qualidade e orientar aperfeiçoamentos, a avaliação da Capes mostra-se uma avaliação de caráter somativo, para eleger programas passíveis de obtenção de recursos e bolsas dos órgãos públicos. Como publicamente dito em mais de uma ocasião pelo ex-coordenador adjunto da área de Administração na Capes, professor Aridelmo Teixeira, a avaliação da Capes visa classificar programas para recebimento de recursos escassos. A avaliação “é como um

campeonato brasileiro, usada para classificar alguns para a Copa Libertadores, outros para a Copa Sulamericana e para rebaixar outros para a Série B” (Patrus, Tolentino, & Shigaki, 2018, p. 7).

A introdução do cálculo de uma mediana para avaliar a produção qualificada da área de Administração na última quadrienal confirma essa compreensão de que o sistema de avaliação tem objetivos classificatórios para distribuição de recursos. De acordo com o documento de área da avaliação quadrienal 2017 (Capes, 2017), foi avaliada a proporção de docentes permanentes do PPG que alcançaram a mediana da produção qualificada da área, a partir da pontuação relativa às melhores produções publicadas em periódicos científicos. Contabilizaram-se quantos docentes alcançaram pontos iguais ou superiores à mediana da área e dividiu-se pelo total de docentes permanentes do PPG (Capes, 2017). Esse critério perverte o propósito formativo de uma avaliação ao usar um critério *ex-post*, como descrito anteriormente na premissa seis, comprometendo o seu poder indutor. Como a informação de qual é a mediana da produção da área só pode ser conhecida durante a quadrienal, o PPG não tem parâmetros sequer para estabelecer uma meta em seu planejamento estratégico. Confirma-se, assim, o caráter concorrencial da avaliação desse critério

Além disso, ao considerar a distribuição de docentes que alcançaram pontos iguais ou superiores à mediana da área, dividindo o número dos que atingiram esse escore pelo número de professores do corpo docente permanente, a regra induz que todos os professores produzam com qualidade internacional (grande maioria dos periódicos A1 e A2). A mediana, estratégia para combater o produtivismo acadêmico, produziu a pré-internacionalização (Patrus, Tolentino, & Shigaki, 2018), trazendo para o conceito 5 o objetivo de internacionalização, antes atributo diferencial dos programas de conceitos 6 e 7.

Esse dado histórico da forma como os conceitos 6 e 7 foram instituídos pela Capes, sem o necessário ajuste dos conceitos utilizados na avaliação, que permaneceram entre 1 e 5, associado ao aumento da régua de medida nesse modelo, reduz a possibilidade de diversidade, o que identificamos como uma pressão isomórfica. Feito esse aporte, tratemos agora da inserção social.

Entre todos os quesitos da avaliação da Capes, a inserção social é o que mais tem relação com o tema da desigualdade social. Ao contrário dos quesitos de produção discente e produção intelectual, que juntos representam 70% da avaliação e têm várias métricas quantitativas, o quesito inserção social é predominantemente qualitativo e representa 10% da avaliação. Ele tem três itens de verificação: 1) inserção e impacto regional e/ou nacional do programa; 2) integração e cooperação com

outros programas e centros de pesquisa; e 3) visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

O primeiro item representa 50% do quesito. Nele, avaliam-se os impactos educacionais, sociais, culturais e tecnológicos/econômicos. O segundo item representa 25% e valoriza ações como cooperação e intercâmbio sistemáticos com outros programas e contribuição para a inovação na pesquisa. O terceiro item, também representando 25%, avalia a disponibilidade e acessibilidade de um *site* do programa na internet, com todos os dados do programa e acesso amplo a teses e dissertações.

A partir desses dados, concluo que a inserção social de um programa é avaliada de maneira marginal. Sua importância não é traduzida em valores significativos para induzir um programa a tomar essa iniciativa. Vale dizer que Doutorado Interinstitucional (Dinter) e Mestrado Interinstitucional (Minter) são belíssimas iniciativas em prol da redução da desigualdade. Levar a qualidade dos programas promotores para as instituições receptoras contribui para a formação de docentes e pesquisadores fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa, além de promover parcerias e oportunidades de desenvolvimento em ciência e tecnologia.

Por um lado, se antes os programas promotores tinham que ter no mínimo o conceito 5, a recente mudança dessa exigência para o mínimo de conceito 4 deve ser comemorada como um passo importante no sentido de ampliar a oferta dessas parcerias. Por outro lado, porém, para os programas promotores, a dedicação de tempo e energia para essas iniciativas compete significativamente com as outras atribuições dos docentes permanentes. O número de orientandos dos docentes passa a ser maior. O desgaste e a duração das viagens para a instituição receptora, geralmente em regiões cuja logística de transporte não é simples e fácil, são outros fatores que sobrecarregam o trabalho do professor.

Uma forma de minimizar essas dificuldades é pensar o PPG a partir do conceito de corpo docente permanente. Como são múltiplas e concorrentes as atribuições do professor (Nascimento, 2010), não é possível que todo docente faça tudo o que dele é exigido. Ao pensar o docente como membro de um corpo, é possível que cada docente, em tese, contribua com o programa com a competência que ele tem de melhor, seja no ensino, seja na pesquisa, seja na administração. O importante é que o programa dê conta de seu propósito e das exigências institucionais, com uma cabeça capaz de integrar cada um dos seus membros e funcionar como um organismo saudável. Exigir que todos os professores deem conta de todas essas atribuições é não só perverter o conceito de corpo docente como também contribuir para o adoecimento de seus membros. Vale lembrar

que a Capes avalia o programa, não seus professores. Mas, não raramente, a instituição usa os mesmos critérios da avaliação do programa para recredenciar ou descredenciar seus professores permanentes.

Reside aí uma nova consequência não intencional gerada a partir da avaliação, porém não nomeada por Smith (1995), tampouco por Thiel & Leeuw (2002). Proponho aqui nomeá-la como solipsismo intelectual, que pode ser definido como uma ênfase na avaliação da produtividade individual do profissional sem considerar a sua contribuição para a equipe da qual participa. Considerando o contexto que estamos tratando, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, o solipsismo intelectual do professor de um PPG, entendido, de forma aplicada, como solipsismo acadêmico, é a ênfase na avaliação da sua produtividade individual sem considerar que ele faz parte de um corpo docente permanente e que pode contribuir com um rol de competências que não precisa ser comum à totalidade dos seus pares e que é necessário para o bom funcionamento daquela coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumprindo o objetivo de problematizar a questão da desigualdade social a partir da avaliação dos programas de Administração feita pela Capes, quatro considerações finais podem ser feitas. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a avaliação da Capes contempla iniciativas em prol da redução da desigualdade. No quesito da inserção social, há comportamentos claros que se esperam de um programa, em prol do desenvolvimento social, educacional, cultural, econômico e tecnológico. O ponto forte dessas iniciativas é o Dinter e o Minter. Caso seja de interesse dos programas e da área, maior incentivo pode ser dado para a adesão a parcerias dessa natureza, desde que o *trade off* seja razoável. Tratar essa proposta renova a recomendação de que a área de Administração e cada um de seus programas reflitam sobre que pós-graduação que se quer, ponto da segunda premissa.

Em segundo lugar, a valorização da inserção social pode facilmente perder valor por causa das consequências não intencionais da avaliação, principalmente a visão de túnel, quando o programa tende a priorizar os indicadores com métricas quantificáveis em detrimento daqueles de avaliação qualitativa. A multiplicidade de métricas presente na avaliação atual, inclusive, a despeito de querer promover maior objetividade, incorre no risco de outra consequência não intencional, a fixação na medida, ou seja, o risco de o PPG tomar o indicador como mais importante do que o objetivo que lhe é subjacente.

Em terceiro lugar, lutar contra a desigualdade social é lutar pelo direito de igualdade, mas é fundamental lembrar a importância de lutar também pelo direito à diferença (Cury, 2002). A avaliação da Capes trata igual quem é diferente, e os programas, que são diferentes, buscam ser iguais. Uma consequência não intencional gerada pela avaliação no âmbito dos PPGs é o que denominamos solipsismo intelectual, de modo amplo, e solipsismo acadêmico, de modo aplicado: os professores, que possuem competências diferentes, são avaliados pela universidade com uma mesma régua, e os professores, cujas competências são diferentes, buscam ter as mesmas competências. Como demonstrado, tal distorção compromete o significado de corpo docente permanente, conceito fundamental para fazer da diversidade da equipe um valor.

Enfim, é preciso reconhecer que os desafios são complexos. da complexidade dos desafios. Somente exercendo publicamente o entendimento, buscando o diálogo de modo comprometido com o debate acerca da pós-graduação desejada, para o Brasil e para cada um dos PPGs, é possível ter programas que contribuam de fato para um país menos desigual e mais justo. Como professores pesquisadores, não temos o poder de transformar a realidade da desigualdade no Brasil, mas sem a reflexão crítica, dialogada e racional, promovida no âmbito da comunidade acadêmica, não há possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). *Documento de área – Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo – 2017*. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44avaliacao/4649-administracao-ciencias-contabeis-e-turismo>
- Cury, C. R. J. (2002). *Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença*. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 245-262. doi:10.1590/S0100-15742002000200010
- Díaz, L. M. (2007). Instituições do estado e produção e reprodução da desigualdade na América Latina. In A. D. Cimdamore, & A. D. Cattani (Orgs.), *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina* (pp.125-150). Porto Alegre, RS: Tomo Editorial/Clacso.
- Fischer, T. (2018). *Administração como aprendizagem: Do vir ao porvir com Tânia Fischer*. Farol–Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, 5(12), 13-31. doi:10.25113/farol.v5i12.4794
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: Editora UNESP. Recuperado de http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339
- Kant, I. ([1783]. *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* Recuperado de <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>
- Kliksberg, B. (2010). Os desafios éticos de um continente paradoxal. In A. Sen, & B. Kliksberg (Orgs.), *As pessoas em primeiro lugar: A ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado* (pp.137-375). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (1996). *Planalto Civil*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Murillo, S. (2007). Produção de pobreza e construção de subjetividade. In A. D. Cimdamore & A. D. Cattani, *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina* (pp. 39-78). Porto Alegre, RS: Tomo Editorial/Clacso.
- Nascimento, L. F. (2010). *Modelo Capes de avaliação: Quais as consequências para o triênio 2010-2012?*. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 11(4), 579-600. doi:10.13058/raep.2010.v11n4.130
- Patrus, R., & Lima, M. C. (2014). *A formação de professores e de pesquisadores em administração: Contradições e alternativas*. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 4-29. doi:10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4
- Patrus, R, Shigaki, H. B., & Dantas, D. C. (2018, Maio). Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: Distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. *EnEPQ – Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Encontro da ANPAD, Porto Alegre, RS.
- Patrus, R., Tolentino, V., & Shigaki, H. B. (2018, Maio). Equívocos da avaliação da pós-graduação em administração: A pré-internacionalização da produção intelectual como efeito colateral do pós-produativismo. *EnEPQ – Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Encontro da ANPAD, Porto Alegre, RS.
- Pilletti, C. (1987). *Didática geral*. São Paulo, SP: Ática.
- Sen, A. (2001) *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Smith, P. (1995). *On the unintended consequences of publishing performance data in the public sector*. *International Journal of Public Administration*, 18(2-3), 277-310. doi:10.1080/01900699508525011
- Souza, E. F. de. (2008). *O discurso da Capes para avaliação dos programas de pós-graduação: Da (des)fragmentação à comunicação em rede* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6299>
- Thiel, S. Van, & Leeuw, F. L. (2002). *The performance paradox in the public sector*. *Public Performance & Management Review*, 25(3) 267-281. doi:10.2307/3381236