



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Flávio Moreira, Antonio
A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO NO BRASIL
Educação em Revista - UFMG, vol. 25, núm. 3, diciembre, 2009, pp. 23-42
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360920003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL¹

Antonio Flávio Moreira*

RESUMO: Este artigo focaliza as condições em que se desenvolve a pesquisa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no país, reportando-se particularmente às mudanças provocadas nos programas e nos docentes pela avaliação coordenada pela CAPES. Após uma breve apresentação do surgimento e dos recentes rumos da pós-graduação em educação no Brasil, associam-se princípios, procedimentos e efeitos da avaliação às características da cultura da performatividade, tal como concebida pelo pesquisador inglês Stephen Ball. Destaca-se a utilidade dessa categoria para a análise da avaliação em pauta. Nas considerações finais, compara-se o estudo de Ivor Goodson sobre reações de docentes a recentes reformas curriculares ao ambiente vivido hoje nos programas de pós-graduação, marcado pela cultura da performatividade. Cogita-se, ao final, da possibilidade de alternativas.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Avaliação; Cultura da Performatividade.

THE CULTURE OF PERFORMATIVITY AND THE EVALUATION OF POST GRADUATION STUDIES IN BRAZIL

ABSTRACT: The article focuses on the conditions in which research in Higher Education is carried out in Brazil, at the level of Post Graduate Studies in our Universities. The main concern is the assessment process of the post graduate courses supervised by CAPES. After a brief presentation of the emergence and recent evolution of the country's Post Graduate Studies in Education, principles, procedures and effects of the evaluative process are related to a culture of performativity, as conceived by the British researcher Stephen Ball. It is argued that such category is helpful to the analysis of CAPES evaluation. In the final comments, the environment of Post Graduate courses, characterized by a culture of performativity, is compared to the way teachers have been reacting to and experiencing recent curricular reforms, according to Ivor Goodon's recent research. Possible alternatives are then sought of.

Keywords: Post Graduate Studies; Evaluation; Culture of Performativity.

* Doutor em Educação pela Universidade de Londres; Professor Titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: afmcju@infolink.com.br

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não forá
 A presença distante das estrelas!*
 (Mário Quintana)

Introdução

O foco deste texto é a pesquisa em educação no Brasil no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, vista como o elemento mais bem-sucedido de nosso sistema educacional e considerada espaço privilegiado de produção de conhecimento científico sobre temas educacionais. Nesse nível de ensino, assume especial importância a avaliação coordenada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujos mecanismos e determinações têm provocado significativos e intensos efeitos na organização dos programas de pós-graduação; nas atividades de ensino, pesquisa e orientação; nas subjetividades dos docentes e dos discentes; bem como nas relações estabelecidas entre os indivíduos e entre as instituições.

Os procedimentos avaliativos dos programas de mestrado e doutorado em educação podem ser associados ao que Stephen Ball (2002) denomina de *cultura da performatividade*. Afirmar que o sistema de avaliação da pós-graduação em educação no Brasil se inscreve em um leque de ações que refletem e configuram a marca da cultura da performatividade nas políticas educacionais do país não significa considerá-lo como exemplo ímpar dessa cultura. Significa, sim, vê-lo como indutor de uma atmosfera de trabalho especificamente definida, na qual se desdobram determinadas formas de atuar.

Com o apoio de Ball (2001), é lícito aceitar a existência de uma razoável convergência das políticas educacionais que se promovem em diferentes países, com histórias e tradições distintas. Não se trata de uma convergência simples, mas de uma convergência de princípios e tecnologias comuns, de mecanismos operacionais e de resultados semelhantes. Sustenta-se, então, que esse ponto de vista justifica o emprego da categoria performatividade (presente em muitas análises de reformas educacionais no Primeiro Mundo) no exame das normas e das decisões que conformam o quadro da avaliação promovida pela Capes.

Outros estudos já relacionaram políticas educacionais elaboradas no Brasil ao paradigma da cultura da performatividade (SANTOS, 2004; LOPES, 2004). Delimitado um foco bem específico de estudo – a avaliação da pós-graduação em educação –, defende-se a utilidade da categoria performatividade para a compreensão da forma como essa avaliação tem sido pensada e materializada e tem afetado as investigações conduzidas no espaço em questão. O foco não é, então, o que tem resultado da expressiva pesquisa que se desenvolve nos programas de pós-graduação do país, mas, sim, o cenário em que essa produção se desdobra, particularmente o ambiente derivado da aplicação dos procedimentos avaliativos da Capes, que têm contribuído para exacerbar a competitividade e fomentar novas possibilidades de controle, mensuração e regulação no âmbito dos programas.

Nesse contexto complexo, instaura-se uma insegurança decorrente tanto de um julgamento constante (efetuado de distintas maneiras e por diferentes meios), quanto da exigência de desempenhos cada vez mais tidos como “impecáveis”. Produz-se uma “fantasia encenada”, montada apenas para ser vista e avaliada (BALL, 2002). Cria-se, mesmo, um “clima de terror” junto aos docentes, uma atmosfera de insatisfação, cada vez mais marcante nas instituições e nas atividades acadêmicas.

Antes, porém, de se enfocar a cultura da performatividade, a atenção se dirige para a pós-graduação em educação no Brasil.

A pós-graduação em educação no Brasil

Recorre-se inicialmente a Cury (2005) para examinar o surgimento da pós-graduação no país, cuja situação colonial particular fez com que se custasse a preparar um corpo docente qualificado e titulado para o ensino superior. Essa constituição começou a ocorrer quando, a uma competência que se adquiria no exterior acrescentou-se uma formação autóctone, o que favoreceu a ampliação do número de professores e pesquisadores no país. Esse grupo inicial de especialistas permitiu, então, que se criasse um sistema de pós-graduação, que se foi consolidando, desde os anos 1960, graças também ao investimento do Estado na titulação de docentes em países da América do Norte e da Europa, bem como na presença de professores desses países no Brasil.

O CNPq (hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), criado em 1951, contribuiu (e continua a contribuir) para esse desenvolvimento. Destinado ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país, o apoio do Conselho vem-se concretizando na concessão de bolsas, no apoio a projetos e auxílios (CNPq, 2009).

Em 1951, por iniciativa de Anísio Teixeira, criou-se, junto ao Ministério da Educação e Saúde, a Capes, que até hoje oferece considerável suporte às instituições formadoras de docentes e de pesquisadores. Em 1976, o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implantado, com a finalidade de desenvolver a pós-graduação e a pesquisa científica e tecnológica no Brasil (CAPES, 2009a). Para tanto, o sistema de avaliação visava a: (a) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e doutorado; (b) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação; (c) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação com eficiência; (d) montar banco de dados sobre a situação e a evolução da pós-graduação; (e) subsidiar a política de desenvolvimento da pós-graduação no país (MACCARI; ALESSIO; RODRIGUES; QUONIAM, 2009).

Já se faz claro o interesse do Estado em fomentar uma política de pós-graduação, cujo sucesso é hoje visto como indiscutível, graças também ao apoio da comunidade acadêmica. Pode-se dizer mesmo que o Estado se impôs como o promotor do desenvolvimento científico, tido como crucial para a obtenção de maior autonomia nacional.

A presença de organismos estatais na definição da pós-graduação se expressa, em resumo, por meio de uma estrutura que inclui um sistema de autorização, um sistema de financiamento e uma sistemática de concessão de bolsas de estudo para mestrado e doutorado. Um rigoroso e detalhado processo de avaliação dos cursos e programas, conduzido pela Capes, incorporou-se logo a esse quadro.

A pós-graduação, a despeito de refletir claramente a influência do modelo norte-americano e de ter sido criada durante a ditadura militar, terminou por conformar um espaço privilegiado de produção científica e, no caso da educação, também do surgimento de significativos estudos críticos, que analisaram tendências pedagógicas dominantes, assim como reformas e medidas desencadeadas pelos militares.

Pode-se dizer que a pesquisa em educação no Brasil consolidou-se por intermédio da pós-graduação. Antes da emergência dos primeiros cursos, assim como ocorreu em outras áreas, a pesquisa em educação já se realizava em instituições não-universitárias, predominantemente no INEP, tanto por meio de iniciativas do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (particularmente em São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul), quanto pela articulação com algumas universidades. Esses esforços, reduzidos e majoritariamente oriundos de fora da universidade, não chegaram a configurar uma tradição mais sistemática de pesquisa no país, o que dificultou a organização dos cursos de pós-graduação nas faculdades de educação (FERRARO, 2005).

É compreensível, portanto, que nas primeiras décadas de sua implantação, os cursos de pós-graduação em educação não tenham privilegiado a pesquisa. Enfatizaram a formação do docente, principalmente do ensino superior, da qual se chegava à pesquisa por intermédio de extensos e substantivos currículos. A pesquisa manifestava-se, assim, como decorrência de uma consistente formação (GATTI citada por SOUSA; BIANCHETTI, 2007).

Nos últimos anos, a situação modificou-se sensivelmente. A pesquisa passou a constituir, indubitavelmente, o centro das atividades na pós-graduação em educação. Com referência ao triénio 2001-2003, destacou-se, no Documento da Área de Educação, que as atividades de pesquisa já constituíam o eixo básico e definidor dos programas *stricto sensu* e que as linhas de pesquisa representavam a especificidade de produção de conhecimento em uma área de concentração, sendo sustentadas, fundamentalmente, pelos docentes pesquisadores do NRD6 (nomenclatura usada, na ocasião, para designar os pesquisadores de tempo integral que respondiam pelas atividades acadêmicas vistas como essenciais ao desenvolvimento de um programa de pós-graduação) (CAPES, 2009b).

Em 2009, o Documento da Área de Educação² acentuou:

a idéia de linha de pesquisa está disseminada e praticamente todos os programas organizam suas atividades curriculares em torno da pesquisa. Isso possibilitou a maior institucionalização da pesquisa na pós-graduação, o que tem gerado efeitos positivos em relação tanto à produção docente quanto discente (p. 1).

Em síntese, cabe afirmar que a pós-graduação na área de educação consolidou-se, aos poucos, como o espaço privilegiado da pesquisa, núcleo aglutinador das atividades de ensino e de orientação, bem como diretriz das publicações docentes e discentes.

Além da firme atuação da Capes, a criação de uma associação de pós-graduação em educação (ANPED) favoreceu, consideravelmente, o incremento da pesquisa na área. Essa e outras associações similares foram organizadas por indução da Capes, cuja intenção era que se dispusesse de uma associação “para cada área específica, que funcionasse como relé político-administrativo, capaz de intermediar suas relações institucionais” (CUNHA, 2008, p. 169). Saviani (citado por SOUSA; BIANCHETTI, 2007) reitera esse ponto de vista, acentuando que uma das estratégias utilizadas pela CAPES para consolidar a pós-graduação no país foi estimular a criação de associações nacionais por área de conhecimento.

Na área de humanas, criaram-se a ANPEC (da Economia), em 1973, e a ANPOCS (das Ciências Sociais), em 1977. Logo a seguir, veio a ANPED. A CAPES convocou coordenadores de curso integrados ao PPG/EDU para uma reunião no Rio de Janeiro. Esperava-se, nessa reunião, estabelecer as finalidades, os regulamentos ou as normas da associação da área, bem como definir, se possível, esquemas comuns para o processo de seleção de alunos (CARVALHO, 2001).

Como decorrência da reunião, criou-se um grupo de trabalho formado pelos coordenadores dos quatro programas do Rio de Janeiro. Os coordenadores se reuniram algumas vezes, entre setembro de 1976 e março de 1977, para elaborar o anteprojeto de estatuto da ANPED, inspirando-se no da ANPEC.

Após um período de hibernação (em função de mudanças na CAPES e da incipiente valorização por parte dos programas), a discussão da proposta se reiniciou em 1978, com nova reunião, mais uma vez no Rio de Janeiro, de 34 representantes dos diversos programas em funcionamento. Questionaram-se, ao longo dos três dias de encontro, as categorias de sócios e o grau de institucionalização da ANPED, como órgão atuante, junto à Capes, no desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação (CARVALHO, 2001).

Uma perspectiva crítica acabou sendo a tônica do estatuto e da atuação da primeira diretoria, eleita por um ano. Em maio de 1978, aprovou-se, em Curitiba, a ata de constituição da ANPED, discutindo-se,

mais uma vez, o estatuto. No mesmo ano, realizou-se a primeira reunião anual, em Fortaleza. A área de educação contava, nesse momento, com 25 mestrados e quatro doutorados, em consequência da expansão verificada no período de 1972 a 1978.

Para Ferraro (citado por SOUSA; BIANCHETTI, 2007), a emergência da ANPEd pode ser vista como expressão de um projeto de pós-graduação vindo de cima para baixo, do governo militar. Nascida sob o patrocínio da Capes, a ANPEd conquistou, no entanto, significativa autonomia, não chegando a atuar como instrumento das políticas oficiais.

Pode-se argumentar que respondeu de modo próprio à indução por parte do governo federal. Além de admitir sócios institucionais, abriu espaço para sócios individuais e, do ponto de vista político-pedagógico, transgressões e conflitos marcaram as relações com os órgãos governamentais, ainda que a interlocução com os mesmos tenha sido, também, bastante intensa. Avanços e recuos, portanto, pautaram (e têm pautado) as relações com as agências oficiais (SOUSA; BIANCHETTI, 2007).

Em síntese, a ANPEd teve (e tem tido) papel crucial no estímulo à investigação em educação. A partir dos anos 1980, a pesquisa começou a marcar a estruturação de suas reuniões anuais, inicialmente por conta dos Grupos de Trabalho instituídos em 1982. Desde então, tais grupos passaram a caracterizar-se como um dos espaços mais produtivos da ANPEd (SOUSA; BIANCHETTI, 2007).

A inserção da pesquisa no cenário da pós-graduação, incentivada pelos órgãos oficiais de fomento e pela ANPEd, provocou significativa mudança na vida dos mestrados e doutorados, não obstante as dificuldades sentidas em seu desenvolvimento. Essa inserção, a despeito dos avanços que propiciou, apresentou um efeito paralelo: desarticulou experiências desenvolvidas na graduação, assim como colocou em plano secundário, a partir da década de 1990, a formação para a docência superior, propósito explicitamente realçado por ocasião da emergência da pós-graduação (FERRARO citado por SOUSA; BIANCHETTI, 2007).

Retorne-se à Capes, instância do governo federal responsável, desde 1976, pela avaliação dos programas. Bastante questionada pelos critérios empregados, que sempre refletiram e refletem uma questionável noção de qualidade na pesquisa e na pós-graduação, tem também sido vista como fator decisivo na manutenção do elevado nível da pós-graduação no Brasil e no incremento da pesquisa (SOUSA; BIANCHETTI, 2007).

A partir de 1998, certas mudanças foram introduzidas na avaliação, por conta da adoção de um viés mais quantitativo, o que afetou o modo de conceber e organizar a pós-graduação. A CAPES decidiu, entre outras reformulações, que o sistema de avaliação: (a) focalizaria os programas de pós-graduação e não o desempenho individual dos cursos por eles oferecidos (Mestrados e Doutorados); (b) expressaria o conceito obtido por uma escala de 1 a 7, sem frações; (c) deveria refletir a preocupação em se atingir alto nível de qualidade, em consonância com padrões internacionais; (d) procuraria estimular a flexibilização dos modelos de pós-graduação e o oferecimento, em tempo médio adequado, de uma formação de qualidade; (e) verificaria a relação entre o projeto do programa e o impacto efetivo de sua atuação para sua instituição e para a sociedade, incentivando a permanente autoavaliação de cada programa; (f) tentaria conciliar a utilização de indicadores quantitativos e critérios padronizados com a ponderação de aspectos relacionados à dinâmica e à especificidade de cada programa (CAPES, 1998).

Tal modelo consolidou-se nos triênios seguintes, a despeito das fortes críticas iniciais. Sua adoção transformou a pós-graduação em privilegiado espaço de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores. A socialização dos produtos das pesquisas docentes e discentes, em veículos de ampla circulação nacional, passou a ser bastante incentivada (HORTA; MORAES, 2005).

Hoje, cada vez mais, insiste-se na necessidade de se pesquisar e de se publicar os resultados dos estudos. Cada vez mais, o professor se vê julgado em função do número de artigos que escreve e consegue divulgar em periódicos e coletâneas, confirmando-se a já corriqueira expressão “publique ou pereça”. Destaque-se que a avaliação dessa crescente produção científica é efetuada com base em critérios predominantemente quantitativos, de acordo com a ótica de que os resultados e os produtos de uma dada política precisam ser medidos e traduzidos em números.

Nesse contexto, valorizam-se os trabalhos redigidos em conjunto por docentes e discentes. Se tais estímulos têm levado à difusão de novos e relevantes conhecimentos, à promoção de produtivos eventos e à organização de novos periódicos, têm também originado o que já se denominou de *indústria da produção* (MOREIRA, 2002). Premidos por inúmeras e fortes pressões, os professores e os pós-graduandos têm publicado com mais regularidade e intensidade, bem como participado de vários congressos, seminários e encontros.

O problema é que, em muitos casos, tudo se passa muito rápida e apressadamente. Paralelamente à multiplicação das oportunidades de divulgação dos estudos, diminui o tempo necessário para maturação, reflexão e discussão das ideias difundidas. Com alguns eventos acontecendo, de forma exaustiva, ano após ano, com outros ocorrendo bianualmente e com muitos outros se realizando pela primeira vez, acaba-se suspeitando que certas tendências estejam se delineando com clareza: a repetição de ideias nem sempre bem-digeridas; o uso frequente do mecanismo de “recortar e colar”; a apresentação da mesma temática, em todo e qualquer encontro, independentemente de seu foco ou do objeto de discussão da mesa-redonda; ou, então, o desenvolvimento de uma inacreditável capacidade de se “falar sobre tudo” (MOREIRA, 2002).

Ou seja, talvez a profusão de encontros, palestras e publicações não esteja propiciando, como seria de desejar, a discussão, o aprofundamento e a renovação, de fato, do conhecimento educacional. Simultaneamente à ênfase na quantidade pode-se estar negligenciando a importância da qualidade, da relevância e da originalidade do conhecimento produzido e apresentado. Tendo em vista esse panorama, cabe destacar a afirmativa de Waters (2006), que, ainda que referida à situação norte-americana, se aplica ao que está sendo vivenciado pelos acadêmicos brasileiros: “o produto é tudo que conta, não sua recepção, não o uso humano. Isso é produção apenas com o valor de um fim em si mesmo e praticamente mais nenhum outro” (WATERS, 2006, p. 42). Acrescente-se que a necessidade de publicar acaba também assumindo proeminência em relação à preocupação com o estilo do texto: supervaloriza-se a substância em detrimento da forma. A consequência é que muitos artigos e capítulos se transformam em meros relatórios de pesquisas, quase ilegíveis e ininteligíveis (JACOBY, 1990).

Todos esses princípios, procedimentos e efeitos são, a seguir, situados na cultura da performatividade, defendendo-se, então, a utilidade dessa categoria para a análise da pós-graduação no Brasil.

A cultura da performatividade

As características das políticas e das medidas que têm conformado a avaliação da pós-graduação em educação ilustram o que Stephen Ball (2001; 2002; 2004; 2005) tem denominado de cultura da performatividade.

A performatividade corresponde a uma tecnologia, a uma cultura e a uma forma de regulação que se serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Trata-se de uma luta por visibilidade, que pode ser vista como um verdadeiro “sistema de terror” (BALL, 2001), segundo o qual os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou como demonstrações de “qualidade” ou ainda como “momentos” de promoção ou inspeção. Esses desempenhos expressam, em outras palavras, o valor de um indivíduo ou de uma organização no interior de dado âmbito de avaliação (BALL, 2002).

Ou seja, em um sistema baseado na performatividade, o desempenho é a medida da produtividade, do resultado. Acresça-se que tal medida não se realiza em um único momento; ao contrário, espraia-se ao longo de um processo constante de julgamento (LOPES, 2004).

Parece evidente, considerando-se o que foi exposto, o quanto as políticas de avaliação da CAPES incentivam a configuração de dada cultura nos programas e representam um poderoso modo de regulação que opera para controlar e medir o desempenho desses programas, aos quais se atribuem conceitos que os localizam na hierarquia acadêmica. Esses arranjos não são apenas veículos para a transformação técnica e estrutural das instituições, mas também mecanismos para “reformar” professores e para mudar o que significa ser professor ou pesquisador. Ou seja, as reformas não modificam apenas o que fazemos; modificam também quem somos – a nossa identidade social (BALL, 2002).

A cultura da performatividade altera a natureza da alma do professor/pesquisador da pós-graduação, as relações dos docentes uns com os outros, contribuindo para que essas relações se pautem não pela solidariedade, mas pela competição (por quantidade de publicações, por convites para eventos e outras atividades acadêmicas, por verbas para pesquisa, por número de orientandos e bolsistas, por destaque no cenário acadêmico do país). Em outras palavras, a competição gravita em torno de prestígio acadêmico, do território e de recursos. Por seu intermédio, estabelecem-se novas formas de associar o comprometimento e o empenho individuais à atuação nas instituições educacionais (BALL, 2002).

O compromisso do docente se exprime, então, dominantemente, pelo esforço por favorecer o alcance de resultados cuja mensuração poderá conduzir aos conceitos esperados. Nas palavras de Ball,

cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas ações e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. Em tudo isso, as exigências da performatividade impedem dramaticamente “os discursos metafísicos”, o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e eqüidade (BALL, 2002, p. 15)

Nesse “regime de horror”, adquirir as informações necessárias a um desempenho “adequado” e “controlado” “consome tanta energia” que se reduz drasticamente a energia disponível para se fazerem melhoramentos, para se evoluir. O que se faz é expor o que é produzido como um verdadeiro espetáculo, como uma “fantasia encenada”, montada apenas para ser vista e julgada. Nesse cenário, fomenta-se uma verdadeira “paixão pela excelência” (BALL, 2002). Qualquer semelhança com muitas apresentações que ocorrem nos palcos em que a elite da pós-graduação costuma se expor não é mera coincidência.

Nesse contexto alucinante, a sensação de estabilidade se faz cada vez mais ilusória, os fins se tornam cada vez mais contraditórios, as inovações se revelam cada vez mais indefinidas e o valor próprio de cada um se mostra cada vez mais incerto (BALL, 2002). Tal sentimento está sendo experimentado por muitos docentes da pós-graduação brasileira, permanentemente submetidos a avaliações, a pontuações, a revisões e a promoções que tornam sua atuação em um programa ou o desenrolar de sua carreira de pesquisador uma terrível corrida de obstáculos. Esse panorama suscita, nos sujeitos envolvidos, sinais de incerteza e insegurança: “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?” (BALL, 2002, p. 10).

Mas há outros efeitos perversos da cultura de performatividade, entre os quais se notabiliza o aumento: das pressões e do estresse emocional que se relacionam diretamente com o trabalho; do ritmo e da intensificação dos esforços realizados; das atividades burocráticas, em função do número sempre crescente de registros e relatórios. Resumidamente: é progressiva a vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação. Ao Estado regulador associa-se o Estado auditor, sempre avaliando resultados (BALL, 2004).

Em síntese, a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o

monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade.

Entende-se, então, a acentuada valorização, na ficha de avaliação da Capes, em: número de publicações em veículos qualificados; tabelas que categorizam editoras, periódicos e eventos; participações em congressos, comissões e assessorias; vínculos internacionais; explicações detalhadas das propostas dos programas; redução do tempo de titulação do estudante. A avaliação de todos esses elementos controla, estimula e provoca novos desempenhos e comportamentos no interior dos programas. Configura-se uma nova arquitetura, patrocinada pela Capes, que, em última análise, termina por conformar e reformar a pós-graduação. (SANTOS, 2004).

Essas mudanças talvez caminhem em sentido contrário aos ideais e aos valores éticos dos que concebem o trabalho em um programa de pós-graduação como um rigoroso método humanista de formação para o exercício da pesquisa e do ensino. Essa perspectiva humanista implica uma práxis utilizável para intelectuais e acadêmicos que desejam saber o que estão fazendo, quais são seus compromissos como eruditos e, ainda, como conectar tais princípios com o mundo em que vivem como cidadãos (SAID, 2007).

Não seria esse o enfoque apropriado às atividades de docência e de pesquisa no mundo contemporâneo? Afinado com ele, o pesquisador jamais se conformaria com as exigências e as restrições dominantes, com os apelos do mercado, do desempenho e da mensuração. Ao contrário, buscaria, incessantemente, desafiá-los. O humanismo implicaria, então, a promoção de um denso e consistente espaço de crítica, de perturbação, de investigação, como deveria ocorrer em todo programa de pós-graduação em educação.

A cultura da performatividade, ao celebrar a exposição de uma qualidade quantitativamente demonstrada, acaba, na verdade, trazendo à tona a pior parte das ações desenvolvidas pelas instituições educativas e pelos docentes/pesquisadores. As falhas e as lacunas do programa correspondem ao que mais é exibido à comunidade acadêmica e ao público, ao

invés das conquistas realizadas. Ainda: a consideração das circunstâncias em que os objetivos e os procedimentos são definidos e concretizados nas instituições termina ausente das avaliações efetuadas.

Nos julgamentos, os indicadores de desempenhos passíveis de serem medidos são os que praticamente contam, fazendo com que muitas atuações sejam negligenciadas na cultura da performatividade. Termina-se coibindo a adoção de formas flexíveis e diferenciadas de trabalho acadêmico. Ou seja, o que não é possível de ser mensurado e diretamente observado deixa de ter importância nessa espécie de avaliação. As instituições e os docentes chegam mesmo a perder o interesse em planejar e em promover atividades que não se relacionem diretamente com os indicadores de desempenho aceitos pelo sistema (SANTOS, 2004). Nesse processo devastador, a complexidade humana acaba reduzida a números em uma tabela (BALL, 2005).

A constante pressão, decorrente dos critérios da avaliação da Capes, atormenta os docentes da pós-graduação, incitando-os a serem produtivos (em termos quantitativos) e a publicarem, com frequência e em veículos qualificados, os produtos das pesquisas realizadas. Quanto maior o conceito do programa em que se atua, maior deve ser o número de publicações: há que se atingi-lo, para que não se reduza a nota alcançada no último triênio. Qualquer diminuição acarreta substantiva perda de prestígio e de recursos na alucinante corrida por se chegar “ao topo”, por se atingir o tão invejado “padrão internacional”.

No entanto, alguns pesquisadores têm questionado ferozmente toda essa lógica devastadora. Para Tagliavini (2008), por exemplo, produção não é apenas publicação, até porque a publicação pode ser de má qualidade e repetitiva. Produção implica também ser um bom professor na pós-graduação e na graduação, bem como ser competente em cargos administrativos, beneficiar o coletivo da instituição universitária e contribuir para a construção de um departamento e de uma universidade de qualidade.

Todavia, acrescenta o autor, há os que decidem, depois de muita oposição, *jogar com as regras nas mãos*, com a consciência de terem entrado em um “palco iluminado” para desempenhar o papel do momento. A esses causa desgosto o saber manifesto no qualis das publicações, capaz de adquirir ares de poder, mesmo que não se avaliem nem seus méritos nem suas maçantes e *improdutivas* repetições (TAGLIAVINI, 2008).

Se resistências se fazem notar, vale perguntar: serão viáveis as alternativas? Segundo Ball (2005), as narrativas de esperança terminam por desviar nossa atenção da aflição e da crueldade que caracterizam o real. Mesmo assim, é importante ponderar as reações à situação vigente, bem como suas consequências, por mais tênues que sejam. Procura-se vislumbrá-las nas considerações que se seguem.

Considerações finais

Segundo Goodson (2008), as novas forças da mudança na escola têm sido impulsionadas por agentes externos e têm seguido os ditames da mercantilização e da globalização. Todavia, as escolas são repositórios importantes da memória social e seus procedimentos, práticas e sentidos de profissionalismo estão incrustados na história. Mudanças externamente induzidas, portanto, enfrentam vários tipos de “inéria contextual” ou “refração social” nas escolas. Sem a devida sensibilidade para com o contexto, as tentativas de mudança têm naufragado, ao colidirem com as duras rochas dos ambientes escolares.

Com base em histórias de vida de docentes, Goodson denunciou o caráter predominantemente político das recentes reformas. Os sistemas de avaliação que elas defendem desvalorizam muitos alunos e ofendem a visão que os professores têm de si mesmos como profissionais dedicados e competentes. Trata-se de transformações externamente comandadas, com base nas quais se instaura uma considerável distância entre as determinações propostas e as crenças profissionais e missões pessoais dos docentes, que se mostram indiferentes ou mesmo hostis às resoluções que lhes são impingidas.

Ainda com base em trajetórias de vida de professores, Goodson argumentou que as novas diretrizes e os novos textos têm conseguido destruir quase completamente o comprometimento e os ideais de “antigos” profissionais, cuja dedicação ao trabalho costumava expressar-se com entusiasmo. Desiludidos e desvalorizados, tais profissionais passam a constituir um “problema” na paisagem em mudança e se veem conduzidos a uma aposentadoria precoce (real ou espiritual).

Sugere-se que, na mesma linha seguida por Goodson, incrementem-se os estudos em que as vozes de “antigos” docentes e pesqui-

sadores da pós-graduação possam ser ouvidas, para que se verifique como esses profissionais estão percebendo e vivenciando as transformações decorrentes da introdução da cultura da performatividade no ambiente em que atuam. É provável que muitos testemunhos confirmem a recente fala de uma professora, participante de importante programa no estado de São Paulo: “a pós-graduação não é mais, na universidade, um lugar em que nos sintamos felizes”.

Estará a máquina de “metas, testes e tabelas”, norteadora das atuais reformas, tão criticada por Goodson, desenhando um panorama de desestímulo e frustração no principal núcleo da pesquisa em educação no Brasil? Recorrendo-se mais uma vez a Ball (2001), que aceita as convergências entre as reformas ocorridas em diferentes países, cabe argumentar que talvez se encontrem pontos semelhantes nas reações dos professores ouvidos por Goodson e nos depoimentos que os docentes de nossa pós-graduação possam vir a conceder (ou já estejam concedendo).

Alguns estudiosos já os têm entrevistado e têm comprovado a hipótese proposta. Bianchetti e Machado (2007), por exemplo, discutiram o impacto das políticas de pós-graduação em vigor na atuação profissional de investigadores da área de educação, nos resultados de suas produções intelectuais e em sua saúde. Os autores coletaram as opiniões de mais de 70 pesquisadores, orientadores e coordenadores de programas. Analisaram, também, textos (de especialistas de outras áreas do conhecimento) sobre os efeitos do trabalho na saúde dos que se dedicam a esse celebrado nível do sistema educacional brasileiro.

Os dados da pesquisa efetuada convergiram no sentido de ressaltar o quanto as novas exigências de produção estão afetando as condições físicas e psicológicas dos docentes/pesquisadores. Louzada e Silva Filho (citados por BIANCHETTI; MACHADO, 2007) apoiam essa conclusão, ao acentuarem que o crescimento da ciência brasileira tem ocorrido à custa de enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas.

Em termos de resultados obtidos, Bueno et al. (citados por BIANCHETTI; MACHADO, 2007) argumentaram que a forte pressão para publicar em periódicos qualificados tem desvirtuado a finalidade maior da pesquisa, concorrendo para a visão do produto como um fim em si mesmo, ao invés de como um significativo meio de divulgação de descobertas, inovações ou avanços no conhecimento. Em síntese, Bianchetti e Machado sugeriram que a interlocução com pesquisadores de

outras áreas permitiu generalizar os resultados obtidos em seu estudo para a comunidade científica mais ampla, o que facilita compreender mais profundamente as políticas de pesquisa e suas consequências para os que as desenvolvem, tanto no que se refere aos processos quanto aos efeitos do trabalho cumprido na pós-graduação.

O aumento da produção científica que se procura promover nos programas, com base na cultura da performatividade, merece também ser analisado, levando-se em conta os pontos de vista de Lindsay Waters (2006), conceituado editor norte-americano. Em suas palavras:

O problema dos artigos ridículos publicados pelos estudiosos das humanidades foi em parte resultado do grande aumento no número de publicações que se espera que eles próprios (e todos os acadêmicos) perpetrem em papel ou despejem uns sobre os outros, na forma de comunicações em congressos. (...) Estamos experimentando uma crise generalizada das avaliações, que resulta de expectativas não razoáveis sobre quantos textos um estudioso deve publicar. Não estou dizendo que não haja boas publicações – isso está muito longe de ser o caso –, mas o que as boas publicações têm de bom se perde em meio a tantas produções que são apenas competentes e muitas mais que não são nem isso. Protesto em nome dos bons livros que se perdem na enxurrada dos livros ruins. (WATERS, 2006, p. 24-25).

Acrescenta ainda o editor:

O problema é a insistência na produtividade, sem a menor preocupação com a recepção do trabalho. Perdeu-se o equilíbrio entre este dois elementos – a produção e a recepção. Precisamos restaurar a simetria entre eles. O problema está em fundamentar o acesso ao posto de professor como dependente da quantidade de publicações – publicações que poucos lêem. (WATERS, 2006, p. 25)

Em relação ao incansável esforço por classificar os periódicos em que os pesquisadores brasileiros publicam, pode ser pertinente atentar para uma manifestação de editores de revistas acadêmicas na Europa revoltados contra uma tentativa de enquadrá-los em critérios consagrados na avaliação das ciências e engenharias. Um manifesto conjunto, assinado por 61 periódicos de história e de filosofia da ciência, entre outras disciplinas, propôs um boicote ao *European Reference Index for the Humanities* (ERIH), um índice criado pela *European Science Foundation*, que pretendia classificar cerca de 12 mil publicações europeias em três categorias, de

acordo com seu impacto e disseminação: A (alto nível internacional), B (nível internacional padrão) e C (padrões de âmbito regional).

Além de considerar imprópria a adoção do índice, por ser baixa a representatividade dos acadêmicos que classificariam os periódicos, Michael Lynch, da revista *Social Studies of Science*, alertou contra os estragos que a iniciativa faria na flagrante diversidade das revistas científicas europeias. Destacou, ainda, que caráter internacional não poderia ser sinônimo de qualidade. Acrescentou que a atribuição da categoria A a determinadas revistas faria com que as mesas de seus editores ficassem inundadas com um número imenso de artigos submetidos, cuja análise seria extremamente dificultada (qualquer semelhança com o que se passa no Brasil não é mera coincidência).

Pressionada, a Fundação recuou, afirmando que não pretendia estabelecer uma hierarquia, mas distinguir características. Registre-se, também, o boicote (retórico) de alguns editores, que solicitaram que os nomes de seus periódicos fossem retirados das listas. Mas o recuo da Fundação se explicaria não pelo boicote, mas sim pelo temor de que o manifesto abalasse a credibilidade do índice. Segundo um docente de uma universidade escocesa, membro de uma instituição de pesquisa, as agências financiadoras não iriam colocar em risco a relação de confiança desenvolvida junto à comunidade acadêmica para adotar um índice tão polêmico.

Em última análise, o que se deve acentuar é que o índice foi visto como exprimindo uma profunda incompreensão da pesquisa e de sua divulgação no seio das ciências humanas. Cabe indagar: não será essa também uma característica marcante das classificações de periódicos da área da educação, recentemente elaboradas e valorizadas no Brasil?

Mas importa perguntar mais uma vez: e as alternativas? Em recente análise da reconfiguração da pós-graduação em educação no Brasil, Luiz Antonio Cunha (2008) sugeriu que se reafirmasse o compromisso com a qualidade da pós-graduação. Esclareceu:

Não a qualidade estreita, aquela que resulta da mera aplicação de indicadores quantitativos, que tanto entusiasmam os tecnocratas. Não se trata, tampouco, da avaliação de cada programa para dar-lhes notas, atribuir-lhes ou retirar-lhes a credencial de emissores de diplomas com validade jurídica. Trata-se (...) de avaliar com objetividade a produção *do conjunto* dos programas da área de educação: as publicações dos docentes-pesquisadores, as teses e dissertações dos estudantes titulados, os currículos (ensino e pesquisa) efetivamente desenvolvidos, para além

dos projetos e dos formulários Coletacapes. *Como fazer* é um problema difícil, e não tem precedente. Mas, estou confiante que descobriremos os procedimentos adequados depois de decidido *o que queremos fazer*. (CUNHA, 2008, p. 170)

Evidencia-se a crença na possibilidade de se caminhar na contramão da cultura da performatividade, tão presente nas políticas educacionais de hoje. Cunha incitou-nos, a todos que trabalhamos na pós-graduação em educação, a esforços concretos para repensarmos e preservarmos a qualidade do mais bem-sucedido nível do sistema educacional brasileiro.

O próprio Ball (2005), a despeito da descrença no que denominou de discursos da esperança, propôs a enunciação de um discurso diferente sobre o ensino – o discurso da autenticidade – que contribua para a recuperação de memórias excluídas e para a interrupção dos discursos hegemônicos. Talvez se faça viável, então, superar a descrença e, com razoável dose de esperança, envidar esforços para construir uma “outra cultura” no âmbito dos programas de pós-graduação em educação. Só assim conseguiremos preservar “o sentido nobre da ciência”, como propõem Bianchetti e Machado (2007), e não nos perder na cumplicidade com as regras e as exigências de uma modalidade de avaliação que tem causado tantos danos aos pesquisadores do país.

Referências

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>, em 28 de março de 2009.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “*Reféns da produtividade*” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual da ANPED, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503-Int.pdf>, em 2 de setembro de 2009.
- CAPES. *Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na*

- avaliação de 1998. Brasília: 1998. (mimeo.)
- CAPES. *Avaliação da Pós-Graduação*. Disponível em: <www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>, em 24 de agosto de 2009a.
- CAPES. *Avaliação – Documentos de Área*. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2003_2003-038_Doc_Area.pdf>, em 1 de setembro de 2009b.
- CNPq. *O CNPq – Apresentação*. Disponível em: <WWW.cnpq.br/cnpq/index.htm>, em 1 de setembro de 2009.
- CUNHA, L. A. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 168-172, 2008.
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 7-20, 2005.
- FERRARO, A. R. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área de educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 47-69, 2005.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 95-117, 2005.
- JACOBY, R. H. *Os últimos intelectuais: A cultura americana na era da academia*. São Paulo: Trajetória Cultural / Editora da USP, 1990.
- LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Curriculum de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-75.
- MACCARI, E. A.; ALESSOS, E. M.; RODRIGUES, L. C.; QUONIAM, L. *Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES: pesquisa-ação em um Programa de Pós-Graduação em Administração*. Disponível em: <www.eadfea.usp.br/semead/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/590.pdf>, em 24 de agosto de 2009.
- MOREIRA, A. F. B. Avaliação e rumos da pós-graduação em educação no Brasil. In: SOUZA, D. B. e GAMA, Z. J. (Orgs.) *Pesquisador ou professor?: o processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quarter, 2002. p. 83-107.
- SAID, E. W. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1145-1158, 2004.
- SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 389-409, 2007.
- TAGLIAVINI, J. V. CAPES, LATTES, QUALIS: o homo academicus entre aforismos e desaforismos. In: ZANARDINI, I. M.S.; ORSO, P. J. (Orgs.) *Estado, educação e sociedade capitalista*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008, p. 145-164.
- WATERS, L. *Os inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

Notas

¹ Trabalho apresentado no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, na mesa-redonda “Educação e Investigação em Educação”, Bragança, maio de 2009.

² O Documento foi elaborado pela Representação da Área de Educação (Profa. Clarilza Prado – representante e Profa. Elizabeth Macedo – vice-representante) e enviado ao autor deste texto por e-mail, pela Coordenação do Fórum de Coordenadores de Programas da ANPEd, em 25 de agosto de 2009.

Recebido: 30/08/09

Aprovado: 18/09/09

Contato:

Universidade Católica de Petrópolis
Campus BC
Mestrado em Educação
Rua Benjamim Constant, 213 - Centro
Petrópolis - RJ
CEP 25610-130