

## AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E O PAPEL DO ORIENTADOR: TENSÕES E AVANÇOS

Sueli **Mazzilli** – UNISANTOS

Agência Financiadora: CAPES

Na história da universidade brasileira, a inclusão do artigo 207 na Carta Constitucional de 1988, fruto de emenda popular liderada pelo Fórum da Educação na Constituinte, pode ser entendida como culminância da formulação de uma idéia de universidade, que reflete os anseios dos setores progressistas da sociedade civil organizada. Ao relacionar os princípios de autonomia e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão num mesmo artigo estabelece-se, como possibilidade, uma referência para o papel social da universidade, de caráter emancipatório: a produção de conhecimentos que respondam às demandas sociais de melhoria da qualidade de vida da população, em todos os seus aspectos, ampliando a socialização desses conhecimentos à maioria da sociedade que se encontra fora dos muros da universidade. (MAZZILLI, 2005)

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, no entanto, em consonância com as orientações de organismos externos, possibilitou a implantação de um modelo de educação superior regulamentado pelos interesses e demandas do mercado, ao criar uma nova figura na educação superior brasileira: instituições de ensino superior que podem prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino. Esta foi a forma encontrada pelos legisladores para atender também, entre outros, os interesses do setor privado, posto que este novo tipo de instituição represente grande redução nos custos dos serviços oferecidos por estas instituições. Do ponto de vista da legislação, portanto, convive-se no Brasil com dois modelos de instituições de ensino superior: as universidades, que devem atender aos preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e instituições de ensino superior, que podem formar seus alunos apenas através do ensino, via de regra circunscrito ao aprendizado dos instrumentos para o exercício de uma profissão. Acompanhando esta iniciativa, são formuladas políticas de caráter regulatório que inauguram ações de controle e ajustamento a um modelo de educação superior orientado pelas demandas do mercado.

A adoção do ideário neoliberal na reorientação do papel do Estado no Brasil gerou processos de regulação social submetidos à política econômica, que se refletem no predomínio dessas políticas também na definição dos rumos da educação superior, incidindo sobre a função social da universidade. Sob esta ótica está sendo também regulamentada a pós-graduação brasileira, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência estatal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com atribuições de regulamentação, avaliação e de destinação de recursos públicos para os programas de pós-graduação. Sem negar o importante papel que a CAPES vem desempenhando na consolidação e avanço da qualidade da pós-graduação em nosso país, este processo regulatório também é gerador de tensões entre aqueles que devem atendê-los: os programas reconhecidos pela agência. E a complexidade que envolve o desempenho do papel social conferido aos programas de pós-graduação reflete-se na especificidade de cada uma das funções dos professores desses programas: ensino, pesquisa e orientação.

Se a produção de conhecimentos sobre o trabalho docente, relacionados ao ensino e à pesquisa tem sido objeto de interesse por parte dos estudiosos, o mesmo não vem ocorrendo em relação às funções de orientação: investigações que tomem como objeto de estudo as práticas de orientação de dissertações e teses são ainda incipientes tanto na produção brasileira como na estrangeira, como explicam Bianchetti e Machado (2006). A importância desta função, aliada à precariedade de pesquisas sobre o assunto, levou à escolha do tema desta investigação.

É possível que para algumas áreas de conhecimento, dadas as suas peculiaridades, essas regulamentações não incidam tão fortemente sobre o cotidiano dos programas. Para o campo de estudos em Educação, no entanto, que tem na reflexão filosófica sua sustentação, com desdobramentos sobre os métodos, há alguns condicionantes que se constituem em barreiras a serem superadas com vistas à realização do papel que lhes cabe na produção de conhecimentos e na formação de novos pesquisadores.

Considerando, pois, as especificidades da área de Educação e os limites oriundos das demandas regulatórias, este estudo tem por objetivo analisar como a função de orientação de dissertações e teses é concebida e realizada

em programas de Pós-graduação em Educação, considerando as políticas vigentes para organização, avaliação e controle dos programas de pós-graduação no Brasil.

Toma-se como hipótese de trabalho que os orientadores de Programas de Pós-graduação em Educação buscam superar a condição de processos educativos de ajustamento, ainda predominantes na educação brasileira, procurando proporcionar aos seus orientandos condições de formação de consciência crítica sobre a realidade, na medida em que estimulam a problematização das questões de pesquisa em suas causas, como condição para que os conhecimentos produzidos possam vir a contribuir para a superação dos problemas e a identificação de espaços para a transformação social.

Para fundamentar o estudo são tomados os conceitos de *regulação* e *emancipação* apresentados por Sousa Santos (2005) que, ao analisar a transição paradigmática em curso, na dimensão epistemológica e na dimensão social, incita à busca de primazia do conhecimento-emancipação sobre o conhecimento-regulação. Por conhecimento-regulação o autor entende a trajetória entre um estado de caos para um estado de ordem, obtido a partir do cumprimento às regulamentações e padronizações estabelecidas por instâncias hierárquicas superiores às instâncias executoras. Por conhecimento-emancipação o autor entende como “uma trajetória entre um estado de ignorância, que designo por colonialismo, e um estado de saber, que designo por solidariedade” (p. 78)

Sob este enfoque, coloca-se como questão para esta pesquisa: como orientadores de dissertações e teses em Programas de Pós-graduação em Educação realizam suas funções de caráter emancipatório frente às demandas regulatórias das políticas vigentes?

É possível reconhecer certo consenso em torno das tarefas e responsabilidades que envolvem o trabalho de orientação, mas pouco se sabe sobre o que concretamente ocorre desde o processo de escolha ou atribuição de um orientador até que a tese ou dissertação é defendida: o que realmente significa a orientação no processo de produção do conhecimento e de construção da autoria? Como os orientadores de dissertações e teses de Programas de Pós-graduação em Educação entendem e realizam o processo

de orientação? Que tipo de problema enfrentam hoje os orientadores, frente às exigências das agências controladoras e financiadoras e como lidam com esses problemas? O que diferentes orientadores têm em comum ou em que seus métodos e procedimentos se diferenciam? Quais têm se mostrado os modos mais eficazes de atuar, em matéria de orientação, quando se busca a formação de intelectuais críticos?

Orientada por essas questões, a investigação de campo foi realizada em dois Programas de Pós-graduação em Educação considerados consolidados, de acordo com os critérios de avaliação da Capes: programas que oferecem formação em nível de mestrado e de doutorado e que reuniram as condições necessárias para obtenção de notas máximas na última avaliação trienal. Um dos programas investigados confirmou nota seis, a mais alta na área de Educação e o outro, nota cinco.

Trata-se de um estudo exploratório, de caráter qualitativo, adequado para abordar um objeto de pesquisa ainda pouco explorado pela literatura, podendo proporcionar maior explicitação do problema em pauta e permitindo ao pesquisador ajustar sua investigação a partir de eventuais descobertas de enfoques não previstos quando do seu planejamento. Neste sentido, um estudo exploratório presta-se como uma primeira etapa de uma investigação mais ampla, como se pretende seja este estudo. Para desenvolvê-lo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, contendo questões sobre as quais pretendia-se que os entrevistados se pronunciassem, sem impedir que fossem tratadas questões não previstas, mas pertinentes ao assunto. Do ponto de vista metodológico, para a realização do estudo partiu-se do pressuposto que para conhecer algo não basta confrontar diferentes pensamentos gerados de modo externo ao sujeito: é preciso que o conhecimento ganhe significado ao confrontar as experiências de vida do sujeito com as circunstâncias históricas que as geraram, no plano social.

Tomadas como fontes de dados, as narrativas de experiências dos orientadores, ao serem submetidas à reflexão crítica, mostraram-se um procedimento adequado para os fins investigação. Neste sentido, para obtenção dos dados pretendidos, este estudo orientou-se pela abordagem adotada por Cunha (1998), do uso de narrativas como explicitadoras e produtoras de conhecimento, que permitem compreendê-los na dimensão

histórica de sua ocorrência, do contexto que os gerou e dos conflitos subjacentes, frutos das diferentes maneiras de conceber, exercer e vivenciar o processo de orientação, num contexto socialmente diverso, possibilitando apreender as marcas, historicamente produzidas, inscritas na constituição profissional do orientador pelos lugares, situações, pessoas, grupos, também influenciados por sua presença.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (p. 39)

Para a análise dos dados foram tomadas as categorias *historicidade*, *totalidade* e *contradições* do materialismo histórico. Do ponto conceitual, o materialismo histórico constitui-se em alternativa adequada como método para identificação de problemas da realidade social, uma vez que permite compreender as situações na dimensão histórica de sua ocorrência, do contexto que os gerou e dos conflitos subjacentes, frutos das diferentes maneiras de conceber e exercer a prática, num contexto socialmente diverso.

No caso deste estudo, aprofundar o conhecimento sobre a função de orientação de dissertações e teses em programas de pós-graduação em Educação implicou conhecer as múltiplas determinações que envolveram sua formulação e plasmaram seu significado. Implicou reconhecê-la como parte de um todo orgânico, como um dos elementos de um projeto de universidade que, por sua vez, se referencia em um projeto de sociedade. Ao mesmo tempo, a função de orientação tal como concebida e exercida hoje, é fruto de um processo construído ao longo do desenvolvimento do ensino superior no Brasil e, particularmente, da consolidação de um sistema de pós-graduação, sujeito a inúmeras influências. Conhecê-la, portanto, implicou conhecer a história que levou às configurações vigentes e as contradições geradas nesse processo, decorrentes de embates entre diferentes expectativas acerca do papel dos programas de pós-graduação na formação de educadores.

Com base nessas premissas, para conhecer as concepções e práticas dos programas em relação à função de orientação foram entrevistados os coordenadores dos dois programas, a partir das seguintes questões: o que o PPGE espera dos orientadores? Como orientadores tomam conhecimento

dessas expectativas? Como se dá o acompanhamento do trabalho de orientação? Que tipo de problema o Programa enfrenta hoje frente às exigências da CAPES e de outras instâncias avaliadoras e financiadoras e como lida com esses problemas?

Foram também entrevistados sete professores dos dois programas, selecionados dentre aqueles que reúnem mais tempo de orientação e de permanência dentro dos programas. As entrevistas envolveram as seguintes questões: como e onde você aprendeu a ser orientador? O que você entende como sendo a função do orientador? Como você realiza o processo de orientação? Do que não abre mão na sua orientação? Como promove autoria? Quais têm se mostrado os modos mais eficazes de atuar, em matéria de orientação? Que tipo de problema você enfrenta hoje, nos processos de orientação, frente às exigências da CAPES e de outras instâncias avaliadoras e financiadoras e como lida com esses problemas?

Os dados obtidos através dessas entrevistas foram sistematizados e analisados, considerando a frequência com que se apresentaram nos depoimentos, nas seguintes categorias: a) modalidades de orientação no âmbito dos Programas; b) etapas do processo de formação e modos de orientação; c) fatores estruturais e conjunturais que incidem sobre o processo de orientação d) tensões decorrentes dos processos regulatórios. Este artigo foca o último item categorizado e nele foram inseridos alguns depoimentos dos entrevistados, que se constituíam em argumentos explicativos, destacados sob o estilo de fonte *itálico*.

### **Tensões e avanços nos processos de orientação**

Analisando os achados desta pesquisa, um aspecto se destaca: coordenadores de programas e orientadores são unânimes em reconhecer que a regulamentação a que está submetido o sistema nacional de pós-graduação no Brasil tem gerado avanços consideráveis na organização deste sistema, comparando com o início da implantação deste sistema e até com sistemas vigentes em outros países. Fica evidente, no entanto, a partir da análise realizada acerca das especificidades das funções de um orientador de dissertações e teses em programas de pós-graduação em Educação, a tensão

que se estabelece entre a expectativa de um processo formativo emancipatório e os condicionantes impostos pelas normativas regulatórias.

Para os sujeitos desta investigação, o grande fator de tensão, dos quais decorrem os demais, é a delimitação do tempo particularmente para os mestrados, aspecto destacado unanimemente por todos os entrevistados. *Talvez o maior problema que tenho enfrentado no processo de orientação, dado o “modelo Capes de avaliação”, é a delimitação estreita dos tempos destinados para conclusão, em especial do mestrado. Grande parte dos mestrandos chega ao mestrado sem o necessário preparo ou domínio intelectual requerido de quem vai se iniciar na pesquisa. O conjunto de disciplinas que lhe darão o mínimo necessário para suprir tais deficiências ocupa-lhe mais de metade do tempo considerado padrão pelas agências de regulação e controle. Além do que, muitos não podem abandonar seu trabalho profissional para se dedicarem integralmente ao curso. Esses são os grandes limites da orientação, isto é, as condições materiais e intelectuais do orientando para realizar seu curso.*

Inevitavelmente, a pressão provocada pela tensão entre prazos exíguos e as expectativas em relação à formação dos estudantes reflete-se na própria qualidade vida dos sujeitos envolvidos, como argumenta um de nossos entrevistados: *Os curtos prazos criam uma tensão muito grande, uma instabilidade enorme. É muito comum a gente ver vidas que se estragam em função dessas pressões, vidas de professores e vidas de alunos. Olha, a pós-graduação deveria ser um período de tensões sadias, de alegria, não pode ser um período de choro, de reclamações, senão a produtividade se compromete. Se eu pudesse tomar uma providência, se estivesse ao meu alcance, a primeira coisa que eu faria era aumentar um pouco esses prazos. Um programa tem que ser alegre não pode ser pesado, pachorrento, nós devemos guardar da pós-graduação uma memória de felicidade, de bom convívio.*

A expectativa de conduzir o trabalho de orientação de forma que o aluno o faça com autonomia, produzindo seu próprio conhecimento, produzindo seu texto, que ele seja o autor do trabalho de fato, é um processo de amadurecimento que demanda tempo. Tempo para amadurecer. *Ao final do primeiro ano que o orientador trabalhou com ele a elaboração do projeto, o*

*aluno faz a sua qualificação, vai para a empiria e volta com os dados. Esse é um processo que demanda tempo para pensar e nós estamos hoje com alguns condicionantes que são terríveis, por exemplo, nós não podemos deixar passar dos 24 meses, no máximo há uma prorrogação para trinta meses. E a gente percebe da nossa experiência de quem fez antes dessas normas, sem delimitação de tempo, tem uma diferença muito grande.*

A estreita relação entre a exigüidade do tempo de que dispõem para levar a cabo um trabalho com a qualidade desejada e as condições para isso ocorra leva um orientador a argumentar: *Condicionantes de tempo e exigência de produção acabam por se refletir nos critérios para seleção de mestrados e doutorandos: tende-se a selecionar não necessariamente alunos que podem desenvolver trabalhos de relevância social, pela posição que ocupam, mas aqueles que se apresentam com maiores possibilidades de produzir mais em menos tempo.*

Aos argumentos relacionados às restrições provocadas pelo limite de tempo agregam-se outros fatores que se entrelaçam, agravando as condições de estudos para os alunos e de trabalho, para os orientadores. As bolsas de estudos destinadas aos alunos, por exemplo, poderiam permitir que se afastassem do trabalho para estudos e residissem no local do curso, no caso de grandes distâncias, uma vez que *temos um contingente significativo de alunos que não residem no município, gastando um tempo em deslocamentos.* São raros, porém, os alunos que se beneficiam deste tipo de aporte, seja por parte das agências empregadoras ou das de fomento. Neste último caso, além de restritas, o que implica grande competição, como muitas dessas bolsas para estudantes estão condicionadas à avaliação dos programas *não há bolsas em número suficiente para atender à demanda.* Como resultado, a maioria dos alunos tem necessidade de manter seus empregos para financiar os estudos. *São alunos trabalhadores e eu acho que isso também traz uma excelente contribuição. Mas também são alunos que não têm tempo. Às vezes o horário que eles têm para produzir é aquele horário que eles estão comigo, então aquilo tem que render, por que senão não tem aluno que termine.*

Soma-se a este quadro a falta de preparo intelectual e de experiência em pesquisa com que muitos estudantes, especialmente nos mestrados, chegam aos programas. *A identificação dos “melhores” modos de atuar em*



*matéria de orientação depende do tipo de orientando com que se conta. Há os que, desde o início do mestrado, se mostram bastante autônomos, seguros, dependendo muito pouco da intervenção do orientador para que definam seu projeto e o executem. Há os que, por diversas razões – insegurança psicológica, deficiência de formação, insuficiente domínio do tema, etc. – demandam muito maior intervenção do orientador. A orientação dos primeiros é em geral muito mais fácil do que a dos segundos.*

As dificuldades decorrentes da precariedade de preparo, associada à exigência de produção científica poderiam ser minimizadas se dois fatores associados ocorressem: a ampliação do tempo de formação e de dotação de bolsas de estudos. *Os mestrandos têm pouco tempo para concluir suas dissertações e isso, algumas vezes, apressa o processo de produção. Como nossos alunos são trabalhadores e não se dedicam só aos estudos, nem sempre conseguem dar conta do trabalho, na qualidade que almejamos. As agências financiadoras estabelecem exigências rigorosas e penso que isso é necessário, mas, às vezes, impedem que novos pesquisadores, com pouca prática de pesquisa, consigam fazer tudo que é exigido...As publicações internacionais e qualis A, por exemplo, reservam poucos espaços para quem está iniciando.*

São medidas que permitiriam aos alunos usufruir com mais intensidade das inovações curriculares adotadas pelos programas, como argumenta Ludke: “são as bolsas de auxílio ao pesquisador e de iniciação científica para os estudantes de graduação que representam, sem dúvida, a melhor maneira de desenvolver futuros pesquisadores, pela participação em grupos de pesquisa” (2005, p. 122).

Cria-se assim um círculo vicioso que se reflete inclusive nas inovações curriculares desses programas: *eu tentei fazer orientação coletiva e tive muita dificuldade por que os estudantes normalmente são de outros municípios e eles vinham nos dias em que o currículo era mais concentrado. Ou então obriga o orientador a encontrar alternativas no limite das possibilidades para o trabalho que pretende: hoje eu dedico muito mais o meu tempo para orientação, por que a pessoa nem sempre pode vir. Se o aluno está longe e me manda um e-mail e eu vejo que é uma coisa fácil de ser resolvida, quando é quase que decisão*

*entre várias alternativas, é fácil por e-mail. Agora, quando a coisa é de fundo, tem que conversar com o aluno, tem que mostrar, dialogar.*

Há, indiscutivelmente, necessidade de um tempo interno para maturação intelectual e de condições mínimas para realizar um trabalho que se pretende de qualidade, pois, como argumenta Moraes (2006), a falta do tempo necessário para a formação que se pretende gera recuo da teoria. A limitação de tempo pode também intensificar a tendência à realização de pesquisas pontuais, sem adensamento teórico na área de Educação, como assinalado por Alves-Mazzotti (2001).

Esse conjunto de fatores limitantes, agravado pela exiguidade dos prazos para titulação, reflete-se diretamente no trabalho do orientador, num outro círculo vicioso: pressionados pelas exigências externas, os programas induzem as linhas ao seu cumprimento e estas, os orientadores e alunos. E, em última instância, ao orientador é atribuída a responsabilidade pelo produto final e pelo cumprimento de prazos. *A redução do tempo para a conclusão do mestrado, nos pressiona e muitas vezes, ficamos com a sensação de incompetência. Por outro lado, nós mesmos, atropelados pelas mil exigências de produção qualificada, nem sempre podemos nos desdobrar para dar conta de tudo. Tenho aprendido, nas discussões que fazemos no Colegiado do PPG, que preciso priorizar algumas coisas.*

A diversidade e acúmulo de funções e de responsabilidades que recaem sobre os orientadores têm no peso das publicações exigidas pela avaliação da CAPES um dos pontos de maior conflito. *Um problema complementar, mas não de menor importância, é a exigência de uma produção intelectual de parte dos professores orientadores em volume tal que impede uma maior dedicação ao trabalho de orientação, em particular quando o número de orientandos de mestrado e/ou doutorado ultrapassa meia dúzia a cada semestre para cada orientador.* Uma exigência que não se restringe ao orientador apenas, estende-se também à publicação dos alunos. *Além disso, estimular a produção dos orientandos, participação em eventos internos e externos, publicações e outras atividades similares.*

O desempenho das funções de orientação está circunstanciado, sem dúvida, por características individuais, mas há também um conjunto de circunstâncias e condicionantes que interagem e influenciam as práticas de

cada orientador, formando uma linha muito tênue entre o pessoal e a cultura do grupo. Neste sentido, nem sempre as afirmações por vezes apoteóticas de valorização do orientador se aplicam, se não tomarem em conta a dependência desta função de fatores institucionais que a condicionam. Este é um outro aspecto que mereceu destaque nesta investigação por parte dos entrevistados.

Fruto do amadurecimento dos programas, associado à busca de alternativas de sobrevivência face às exigências dos processos regulatórios, essas tensões, ao mesmo tempo em que se configuram como fontes de preocupação nesses programas, são acompanhadas de movimentos e iniciativas criativas, visando ao aperfeiçoamento constante do trabalho coletivo e as expectativas que se colocam para o trabalho do orientador, como demonstram os depoimentos obtidos nesta pesquisa. *O modo de nosso Programa tentar abrandar esses problemas, além da busca pelo maior número de bolsas de estudos, é realização semanal de seminários de pesquisa, a orientação coletiva e o acompanhamento rigoroso do cronograma. Mesmo assim, sem maior flexibilidade nos tempos exigidos para conclusão dos cursos, dificilmente se poderá garantir melhora da qualidade da produção.*

Nos dois programas investigados constata-se a existência de culturas colaborativas que superam significativamente o estado de isolamento que, tal como em grande parte das profissões, atinge também o trabalho docente, “uma profissão onde só os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores e pedir ajuda não faz parte da cultura profissional” como argumenta Marcelo Garcia (1995, p. 221)

A regularidade dos encontros entre docentes, a partilha nas decisões e responsabilidades com o trabalho acadêmico, com a inclusão dos estudantes nesse processo, que se estendem para a criação de formas coletivas de produção, mostram que curiosidade, criatividade e autonomia se aprende na convivência com os pares.

Ao instaurar práticas que têm como premissa a compreensão do currículo e do contexto dos programas como elementos formativos do aluno, os programas vão evoluindo também rumo a novas práticas de orientação que, para além das orientações individuais, incluem orientações coletivas e participação dos estudantes em grupos e redes de pesquisa, o que permite reduzir a necessidade de diretividade e interferência por parte do orientador

pois a imersão no cotidiano do programa contribui para que o aluno também aprenda a pesquisar participando e vivendo o programa. *As minhas intervenções são mais intensas em alguns momentos, quando sinto que se imobilizam ou quando alguns ajustes precisam ser feitos. É óbvio que nem tudo são flores, mas quando assumo um orientando, vivo/morro abraçada nele. Sei também que essa relação precisa ser construída e vivo-a, nas suas contradições. Gosto de orientar.*

Ao finalizar esse estudo, a reflexão de um dos entrevistados pode sintetizar o papel do orientador neste quadro que mescla tensões e avanços de uma área de conhecimento que reconhece que a qualidade dos produtos guarda relação indissolúvel com a qualidade do processo formativo: *Aprender a pesquisar, a fazer uma dissertação ou uma tese, é enfrentar desafios de variada escala de dificuldades. Este é o caminho do domínio do tema e da autonomia no estudo e na pesquisa. Fazer com que o orientando, no dia da defesa de sua dissertação ou tese, se sinta orgulhoso de sua produção e apenas parcialmente devedor da orientação pode ser um bom critério para a definição de uma orientação bem sucedida.*

### **Finalizando**

Se é fato que, como enfatiza Dias Sobrinho (2002, p. 45) “sem um robusto sistema de educação superior, dedicado ao conhecimento e à formação e ao desenvolvimento da consciência crítica e do pensamento autônomo, não há possibilidade de construção e consolidação de uma nação em sentido pleno”, o papel social de um sistema de pós-graduação ganha particular destaque, responsável que é por parcela significativa da produção de ciência e de tecnologias, com vistas ao pleno desenvolvimento do país e a ampliação das condições de vida cidadã da população.

Sob este aspecto, o Brasil vem caminhando a passos largos rumo à consolidação de um sistema nacional de pós-graduação, no que se refere à unificação de regulamentações e formas de controle deste sistema. Profundas divergências, no entanto, são identificadas entre os pares responsáveis pela consolidação deste sistema, quando se trata dos critérios de qualidade que o norteiam.

As tensões decorrentes deste processo e a constatação da necessidade de conhecer mais sobre o importante papel destinado aos orientadores de dissertações e teses neste contexto levaram à realização deste estudo, pois, embora a afirmação de Saviani “o ponto nodal do sistema de pós-graduação reside na questão da orientação” (2006, p. 158) venha sendo amplamente propalada e consensualmente reconhecida, pouco se conhece ainda sobre as especificidades desta função, na qual se refletem mais fortemente as exigências emanadas do modelo Capes de avaliação.

A hipótese que orientou o estudo anteriormente citada permitiu identificar como programas e orientadores tomados como sujeitos desse estudo convivem com as normas do modelo Capes, que regem a avaliação desses programas e como lidam com as tensões decorrentes da expectativa de uma formação emancipatória frente às demandas regulatórias que lhes são exigidas, identificando possíveis regularidades nessa interface. Os achados desta pesquisa permitem-nos assim sintetizar estas regularidades em relação aos processos de orientação de dissertações e teses:

1. Os programas de pós-graduação em Educação incorporam princípios educacionais e pedagógicos de uma educação emancipatória, daí postularem autonomia e protagonismo do estudante na aprendizagem do ofício de pesquisador, o que gera tensões e impasses frente às exigências do sistema de avaliação que visa prioritariamente a quantificação de produtos em tempos rigidamente controlados;
2. Não há, por parte dos programas, expectativas em relação a um modelo de orientação, pois esta atividade está circunstanciada por fatores pessoais e institucionais que se entrelaçam e plasman modos de ser diferenciados. Ao mesmo tempo, não é uma questão apenas de características individuais dos orientadores: práticas são fortemente marcadas pelo modo de conviver dos programas, concebendo o processo de orientação como formação entre sujeitos que se encontram em diferentes fases de aprendizagem.
3. A orientação como prática silenciada, expressa na tensão entre reconhecer que não se sabe como fazer, mas não tomar a

iniciativa de pedir ajuda, vem sendo superada pela cultura colaborativa dos programas.

4. Embora o orientador seja o responsável frente ao programa pelo produto final do trabalho de seus orientandos, as dissertações e teses, o processo de formação é responsabilidade partilhada pelo coletivo do programa, aspecto não considerado no processo de avaliação.

A operacionalização destas expectativas, no entanto, é dificultada pelo modelo de avaliação em curso, pois:

1. o sistema nacional de avaliação tende, cada vez mais, a pautar-se por um modelo único de pós-graduação, desconsiderando especificidades das diferentes áreas de conhecimento, fato que incide diretamente sobre o trabalho de orientação;
2. o trabalho do orientador é avaliado pelo sistema exclusivamente pelo número de orientandos e tempo de conclusão;
3. as instituições nem sempre reconhecem a complexidade do trabalho na pós-graduação, dificultando liberação para realização de atividades obrigatórias como participação em eventos e aperfeiçoamentos e exigindo excesso de atividades fora do programa e não relacionadas diretamente ao trabalho, como é o caso de aulas na graduação.

Análises encontradas ao longo deste estudo, tanto em produções sobre o tema como em depoimentos de grupos e sujeitos, nas mais diferentes instâncias, mostram entrelaçamentos e tensões entre o reconhecimento da legitimidade da Capes para responder por este importante papel, a relevância de um sistema nacional de avaliação da pós-graduação e as críticas ao modelo, o que leva responsáveis pelos programas, coordenadores e professores, mesmo com discordâncias profundas, a um grande esforço para cumprir as exigências, posto que temam pelos prejuízos a que estes programas estão expostos caso não o façam e, ao mesmo tempo, desejem usufruir dos benefícios decorrentes do sucesso na avaliação. “Isto tem conduzido a atitudes conformistas e defensivas dos programas e, ao mesmo tempo, a um esforço, aparentemente bem sucedido em alguns aspectos, mal-

sucedido em outros, de aperfeiçoar o ‘Modelo Capes de Avaliação’.  
(Sguissardi, 2006, p. 28)

Acompanhando as análises e os posicionamentos da área de Educação apresentados anteriormente, parece-nos que um bom caminho, como propõe Sguissardi (idem) seria a possibilidade deste sistema, “sem deixar de ser um procedimento de regulação e controle” adotar princípios e práticas de uma avaliação educativa, de caráter diagnóstico e formativo, com a “implementação de formas de auto-avaliação institucional que garantam o alcance dos objetivos de qualidade que se julga próprios da pós-graduação brasileira”.

Assim, em meio às tensões provocadas pelos processos regulatórios e a alteridade dos orientadores, o que se constata é que, gradativamente, vão sendo superadas práticas voluntaristas e sendo plasmadas regularidades nos processos de orientação.

Trata-se de reconhecer que os sujeitos educandos têm a prerrogativa de um duplo direito: de ver seus valores, conhecimentos e cultura reconhecidos e, ao mesmo tempo, de poder apropriar-se do patrimônio socialmente construído em termos de avanço científico, tecnológico e cultural. (FRIGOTTO, 2003, p. 156)

Este estudo permitiu concluir que, embora confirmada nossa hipótese de trabalho, mostrando como esses programas reagem às tensões decorrentes da necessidade de adequar-se aos processos regulatórios para promover educação emancipatória, aspectos como limitação de tempo, restrições financeiras, critérios exclusivamente quantitativos que superestimam os produtos em detrimento dos processos, se revistos e de fato reprogramados para uma avaliação diagnóstica e formativa resultariam, ai sim, no avanço da **qualidade** da pós-graduação brasileira.

O estudo confirma a premissa que em programa de pós-graduação em Educação há, por parte dos orientadores, desejo de formar pesquisadores na perspectiva de um conhecimento emancipatório e que os limites impostos pelas políticas, que se interpõem como condicionantes desta expectativa, são tratados numa dimensão utópica, entendida como “exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em

nome de algo radicalmente melhor pelo que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito.” (Souza Santos, 2005, p. 331).

E, tal como o autor, acreditamos que a transformação social que nosso tempo está a exigir é o avanço para uma democracia de alta intensidade, que se realiza com a expansão dos espaços públicos, na tensão entre os processos regulatórios e emancipatórios, e que tem na intensificação do desejo de intervenção na vida pública sua premissa. Cabe à Educação a qualificação dos sujeitos que façam avançar rumo a esta utopia e aos sistemas escolares serem, eles mesmos, o grande lugar de aprendizado desta forma de ser e de viver.

### Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Orientações de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: SILVA Jr, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea/ANPEd, 2006, v. 1, p. 141-156.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara/SP: JM Editora, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Inovação/construção do conhecimento. **Interface**. Botucatu: UNESP. V7, n. 13, p. 154-156, ago/2003.

LUDKE, Menga. (2005). Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 117-123, Set/Out/Nov/Dez 2005 – Numero Especial sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação.

MARCELO GARCIA, Carlos. Constantes y desafios actuales de la profesión docente. **Revista de Educación**. Madri: CIDE, n. 306, p.205-242, 1995,

MAZZILLI, Sueli. Notas sobre o trabalho docente no ensino superior num projeto de universidade socialmente referenciada. **Revista Leopoldianum**. Santos, SP: Universidade Católica de Santos. Ano 31, n. 83-84-85, p. 145-156, jan/dez, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. 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: Ed.da UFSC, p. 187-214, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed.da UFSC, p. 135-164, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. **Perspectiva**. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.