

ENTREVISTA



AVALIAÇÃO, PESQUISA E TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: questões para pensar e compreender a situação atual e perspectivas

A Revista Educação em Perspectiva tem o prazer de apresentar aos leitores a entrevista realizada com o Professor Dr. Lucídio Bianchetti, do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Acadêmico de trajetória reconhecida no campo da Educação e atualmente lotado no Centro de Ciências da Educação da UFSC, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pós-graduação; formação de pesquisadores; trabalho, tecnologia e qualificação profissional. Nesta seção, tivemos a oportunidade de dialogar sobre questões atuais relativas ao trabalho docente na pós-graduação, considerando os processos atuais de avaliação, condições de produção acadêmico-científica, o lugar da educação no campo da pes-

quisa contemporânea e perspectivas. O entrevistado trouxe-nos, além de seu conhecimento acadêmico, sua experiência como docente, ex-coordenador de programa de pós-graduação (2000-2002) e membro de diversas instituições, dentre elas tendo ocupado a vice-presidência da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd (2003-2005), tendo vivenciado o desenvolvimento das temáticas sobre as quais se manifestou, nos seus aspectos teóricos e práticos. Em função de suas pesquisas sobre a Pós-graduação, passou a ser pesquisador do CNPq, estando hoje na condição de PQ 1C deste órgão governamental.

A entrevista e a edição foram realizadas pelo Professor Cezar Luiz De Mari, do PPGE/UFV, em maio de 2012.

Educação em Perspectiva: *A partir*

da década de 1990, foram redirecionados/ressignificados processos avaliativos no sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino superior. Nesta nossa conversa, focalizando particularmente a pós-graduação (PG) stricto sensu, quais seriam as possíveis razões externas e internas desses processos?

Lucídio Bianchetti (LB): Não restam dúvidas de que nós passamos por um processo de submissão e de controle, na universidade, por parte dos órgãos governamentais num primeiro momento, movimento cuja marca principal foi/é a heteronomia. Nesse primeiro momento, o processo avaliativo introduzido na educação guarda muita proximidade com o que ocorreu com as empresas quando o sistema de controle buscou tornar os trabalhadores mais produtivos, como resposta às reestruturações produtivas ocorridas especialmente a partir da década de 1970. Se no sistema taylorista-fordista havia o fabricante do produto e, de outro lado, o cliente que comprava o que havia disponível, na educação também havia temporalidades e especialidades diferentes, para estudar e para aplicar, ou seja, havia uma universidade que me preparava e, do lado de fora, havia, pelo menos em tese, um emprego me aguardando. Os lugares eram bem delimitados e diferentes. O que nós começamos a per-

ceber com a reestruturação produtiva? Os tempos e os lugares começaram a imiscuir-se, a sobrepor-se e confundir-se. Tornou-se comum, desde Peter Drucker (1909-2005) e Peter Senge, falarmos da escola como uma empresa, mesmo com posicionamentos contrários, a exemplo de Christian Laval, que afirmava em livro de sua autoria, em 2004, que A escola não é uma empresa. Logo, esse movimento que vai ocorrendo em função da reestruturação produtiva, exigindo trabalhadores mais qualificados, lembra-me muito a fala de Anthony Giddens, que diz: “a empregabilidade é estar disposto e ser capaz de progredir” (p. 39). Assim sendo, vivemos em uma sociedade com relações intercomunicantes, portanto, o que ocorre no mundo do trabalho tem incidência sobre a educação. Naquele pequeno livro: O que é taylorismo, a despeito da despreziosidade de estar na “Col. Primeiros Passos”, os autores falam que o taylorismo ultrapassou os muros da fábrica e adentrou a outros espaços: escola, hospitais, entre outros. Imaginemos o que aconteceu com o modelo do toyotismo, trazendo como modus operandi a proposta de integração e da flexibilidade, ou também daquilo que no mundo da produção se chama de sistemofatura onde tudo passa a ser

interdependente. Feita essa digressão, como pano de fundo, voltamos à nossa questão, destacando que o que ocorre na empresa, no mundo da produção, interfere na escola, na educação. Nesse sentido, observamos uma tendência de enrigecimento cada vez maior do controle do trabalho desde a pós-graduação até a educação infantil. O que podemos perceber é um recuo das responsabilidades do Estado com a educação como ente educador. O que figurava, em uma perspectiva idealista, como o Estado educador passa a constituir-se como um Estado regulador, avaliador. O Estado sente-se no direito de controlar, no entanto ele terceiriza o controle. Ou seja, ele passa parte dessa responsabilidade para Organismos Internacionais, entidades privadas, ONGs e outros que acabam pautando a avaliação e até interferindo ou contribuindo com mecanismos de controle. Na medida em que o Estado assume essa função reguladora, um dos instrumentos do controle mais visível é a avaliação (que perde o sentido formativo!). Porém, é bom que se diga que o modelo de avaliação caracterizado nesse movimento onde se vincula estreitamente avaliação e financiamento, o conceito mesmo de avaliação é explodido, deixa de existir, pois ao invés de avaliação

temos uma situação de controle. E, por meio deste, busca-se acelerar processos para melhorar os rankings, os indicadores, apreendidos como indicadores da “qualidade”. Imagine-se o significado de introduzir mudanças urgentes, intrageracionalmente, quando historicamente viemos nos forjando e assimilando mudanças entre gerações.

EP: *O que exatamente significam mudanças intragerações? Como localizar os processos avaliativos e da pós-graduação nelas?*

LB: Todos, mas em especial, nós professores na faixa etária dos 40 e 50 anos vivemos mudanças no campo do magistério, muito rápidas, profundas, em função da entrada de uma nova infraestrutura e novas mediações, sintetizadas no conjunto das chamadas novas tecnologias da informação e da comunicação e que, para os mais jovens, a exemplo dos nossos alunos, não se constituem novidades⁸. Isso, contudo, traz para nós uma série de dificuldades, entre elas as mudanças na forma de dar aula, na maneira de avaliar, entre outras. Para complicar mais, além das novidades nos meios, há a questão já apontada de uma forma de avaliar que é heterônoma, que é induzida, uma vez que conformada pelo financiamento. Logo, estamos sob a égide do controle que não é apenas do

Estado brasileiro, mas daquilo que o Valdemar Sguissardi⁹ chama de Universidade Mundial do Banco Mundial. Um tipo de controle contra o qual não há muitas resistências e muitas alternativas, mesmo que essa maneira de avaliar apareça como a única correta. Resumidamente e incluindo a segunda dimensão desta questão: estamos passando de um período em que funcionávamos relativamente autônomos na maneira de ser e fazer universidade, ser e fazer educação, para uma forma heterônoma, induzida, submetida a critérios que têm muito mais a ver com o mundo da produção, da indústria, mas principalmente com o modus operandi do capitalismo financeiro. Esse modelo não é, diríamos, um modelo adequado à educação em qualquer circunstância, pois neste, reina o individualismo competitivo, a desvalorização das pessoas, algo que nem Karl Marx (1818-1883) imaginava: a Mais Valia Absoluta e a Mais Valia Relativa acopladas. Ou seja, estamos tendo um prolongamento e a intensificação¹⁰ da jornada de trabalho. Resumidamente, vivemos sob a égide do gerenciamento da educação, pautada pela forma do “managerialismo”¹¹ do mundo da produção. E nem lá e nem cá os resultados têm sido em função do ser humano e do coletivo.

EP: *Em seu livro Da chave de fenda ao laptop – Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação (Editora da UFSC, 2008) você usa duas metáforas para interpretar os processos de controle nesse momento histórico: o Big Brother, de George Orwell e o Panóptico, de J. Bentham, este, porém, mais popularizado pela obra de Michel Foucault. Essas imagens lhe inspiraram para compreender a educação e a avaliação no momento atual?*

LB: Foucault e Bentham (este, o criador do modelo panóptico) nos trouxeram um alerta sobre as distopias, uma vez que elas nos colocam em um beco sem saída no sentido de que esse controle que se traduz num controle físico, via câmeras – pan (óptico) –, o olhar superior, o olhar de cima, de fora para dentro, que suprime a liberdade, que faz com que as pessoas, em nome de uma maior segurança, abram mão da sua privacidade. Esse olhar, em termos educacionais, traduz-se no tipo de avaliação que o ensino superior está sendo submetido. O PISA¹² e outros mecanismos de avaliação internacionais não se constituem mecanismos avaliativos enquanto tais, mas de controle. Buscam o ranqueamento que permite uma distribuição desigual e injusta dos recursos, que maquiavelicamente (Maquiavel que

não tem nada a ver com isso), materializam aquela frase bíblica: “porque àquele que tem lhe será dado, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado” (Mt, 15,30). Avaliações dessa natureza ganham um sentido excludente dentro do Estado capitalista. Na medida em que os ranqueamentos mostram onde está o fraco e como isso está acooplado ao financiamento, ao invés de produzir ações no sentido de avançar positivamente sobre os limites, criam um sistema constrangedor de perdas (o exemplo está na pós-graduação: quando os programas não alcançam as pontuações determinadas pelos órgãos de controle acabam sendo penalizados). Em conclusão, posso afirmar que há uma completa subversão do significado da avaliação. Desse modo, Orwell, Foucault e Bentham, em suas previsões, apenas explicitam os meios pelos quais essas questões privadas tornam-se algo público, cujas consequências podem ser mais claramente visualizadas nos mecanismos de exclusão ou da inclusão marginal. Portanto, a leitura desses autores e obras pode constituir-se em um interessante alerta a respeito, muito menos sobre como fazer e muito mais sobre o que não fazer.

EP: *Que relações existem entre as mudanças na sociedade e os procedimentos dos órgãos institucionais que promovem essas avaliações?*

LB: Primeiro, uma observação que eu denominaria de infraestrutural, das condições materiais. Desde a década de 1980 aos dias atuais, conseguimos visualizar, no campo tecnológico, a convergência dos equipamentos de tal forma que máquina de escrever, impressora, telefone, foram convergindo para um só equipamento, um Black Berry, um Ipod, um tablet, entre outros. O mesmo podemos afirmar sobre o processo avaliativo, na medida em que uma série de equipamentos antes separados, agora encontram-se reunidos em um só, evidentemente mais complexo. O processo de convergência no campo avaliativo começa a ser sentido no Brasil, mais fortemente, na primeira década do segundo milênio, se observarmos, por exemplo, como a Plataforma Lattes foi se aproximando do sistema de avaliação da CAPES, materializado no Data/ColetaCAPES. Isso ilustra o que dizia anteriormente sobre as convergências dos sistemas de avaliação que incidem sobre o pesquisador, as universidades e os programas de pós-graduação. Na década de 1990, essa convergência ocorria no equipamento, hoje nos sistemas educacionais como um todo.

Em 2011, vimos os Presidentes da CAPES e do CNPq assinarem portaria conjunta, indicando explicitamente o quanto as plataformas convergiram e o quanto as informações são compartilhadas. Se houve um momento em que esses órgãos eram “apartados”, vemos hoje aproximações a partir de uma pauta comum. Um exemplo é que a avaliação da CAPES conta com muitos dados do CNPq/Lattes. Quantas decisões são implementadas nas universidades a partir do número de Pesquisadores Produtividade, de bolsas PIBIC, da nota dos programas de pós-graduação, e outros? Temos hoje, portanto, uma convergência de plataformas, de meios infraestruturais de avaliação que garantem um controle mais confiável para os órgãos de avaliação/financiamento. Poderíamos ficar aqui refletindo sobre “n” exemplos de (in)exclusões proporcionadas por esse processo. Por exemplo, o que significa ser nota 3 e 4, e 5, 6, 7 na avaliação CAPES? As notas implicam (in)exclusões de determinados processos, acessos e outros. Nos programas 6 e 7 a categoria da internacionalização é um dos itens da avaliação mais cuidados/controlados, via produção dos docentes e do Programa. Mas, como dizia o professor José Silverio Baia Horta, no

livro *A Bússola do Escrever* (2012)¹³, os Programas 6 e 7 descuidam de alguns itens de avaliação do coleta CAPES, pois o foco é a internacionalização, enquanto os de notas 3 e 4 precisam preencher todos os requisitos. Não é que aqueles não cumprem esses critérios, mas “supõe-se” que os cumpram e passa-se a privilegiar outros mais determinantes. E, nesse aspecto, é interessante a explicitação de autoridades da CAPES, ao afirmarem que quando um critério não discrimina, mas é necessário, “sobe o sarrafo”, isto é, modificam-se e/ou ampliam-se as exigências. Se todos preenchem os critérios de que as bancas devem ser compostas só por membros doutores, então esse critério não vale mais ou é suposto e será preciso inserir um outro que discrimine; se o tempo médio de titulação é alcançado por todos os discentes/programas, então deixa de ser um critério que agrega uma melhor avaliação ao programa, uma vez que todos estão na mesma condição. Existe então aí uma questão geral para todas as áreas garantidas pela convergência de plataformas, sejam nacionais ou internacionais. Por sinal, quando fazia pós-doutorado na cidade do Porto, Portugal, em 2011, e comentava com meu supervisor que se eles quisessem entender de

heteronomia, o Primeiro Mundo era o Brasil. Ocorre que a autonomia é um preceito constitucional, porém não no cotidiano das universidades brasileiras, e esta não era uma experiência que os europeus, com suas centenárias e quase milenares universidades conseguissem entender; isto é, que a abertura ou fechamento de uma PG fosse determinado por um órgão que não fosse a própria universidade. Na prática, os portugueses e europeus em geral começaram a experimentar isso, mais intensamente, com o Processo de Bolonha (primeira fase de implementação entre os anos de 1999 e 2010)¹⁴. A partir de Bolonha, quem, predominantemente, determina como devem ser organizados os sistemas educacionais e os próprios currículos, na Europa, é Bruxelas (Sede da União Europeia). Grande parte dos docentes hoje, na Europa, está mais impactados do que nós, uma vez que vinham de uma experiência de autonomia das universidades e agora estão experimentando o que para nós é algo que se pode dizer quase corriqueiro – particularmente, na PG, quando, em meados da década de 1990, ocorre uma mudança paradigmática, passando da ênfase na formação de professores (prioridade da Fundação da CAPES) para a formação de pesquisadores. É

quando, também, fica mais visível o quanto a avaliação está acoplada ao financiamento.

EP: *Qual sua análise do processo de mudança paradigmática na pós-graduação brasileira?*

LB: Eu coordenei o Programa da PPGE da UFSC entre 2000 e 2002 (cf. texto indicado na nota de rodapé n. 1), período em que professores e estudantes estavam acostumados a lidar com a categoria tempo de outra forma, um tempo mais flexível, mais laxo. A primeira decorrência – e foi uma vivência impactante – é uma espécie de esquizofrenia do próprio coordenador, pois ele precisa impor um ritmo novo, uma nova cultura que ele não conhece e, às vezes, tampouco acredita. E o momento em que o coordenador assume o cargo ele precisa agir de tal forma que o curso possa ser bem avaliado, promovido, tornar o curso respeitável e atrativo, incentivando a entrada de novos estudantes e garantindo uma boa formação àqueles que estão no programa, de preferência, contando com bolsa de estudos. Em entrevista com um coordenador de PG (um grande filósofo brasileiro), a respeito de sua função, ele falou: “eu sendo coordenador tinha que impor esse processo, do ponto de vista ins-

titucional, mas do ponto de vista pessoal sabia que era uma violência...”. Como falava inicialmente, as mudanças antes eram entre gerações, mas agora são intrageração. Entre 1996 e 2006, foi processada uma mudança de cultura na PG segundo os padrões de Thomas Khun (1922-1996)¹⁵, ao tratar a ciência em movimento de convulsões até períodos de normalidade. Eu diria que hoje a PG, do modo como funciona, foi incorporada como ciência normal. Nesse período em que coordenei o programa, o orientador se juntava com o orientando para fazer frente ao coordenador. Havia uma crise “paradigmática” e todos procuravam reagir. Hoje, ao contrário, você observa os acordos entre orientandos e orientadores para o cumprimento dos prazos. É bem comum vermos os estudantes terminando o mestrado em 22 meses, o doutorado em 36 meses. Ou seja, há uma convenção de que é preciso um esforço conjunto para ajudar os programas. Essa convergência não é gratuita, tem um preço. Repetiria o que escrevi em um texto: que nossas teses hoje podem ser comparadas às dissertações de alguns anos; nossas dissertações assemelham-se às monografias dos cursos *lato sensu* e nestes, os trabalhos finais deixaram de existir, junto com a desvalorização

do próprio *lato sensu*, em muitas instituições substituído por MBAs de diversas terminalidades, sem contar a tentativa de dar-lhe um *up grade* com os mestrados profissionalizantes.

EP: *Que impactos as mudanças estruturais e avaliativas provocam na produção de conhecimento na pós-graduação?*

LB: Em termos específicos, existe o problema da relação entre áreas consideradas mais nobres e as demais, balizadas pela capacidade de atrair mais recursos. Na PG temos áreas que são mais bem avaliadas, em função dos conhecimentos aplicados, das inovações, das patentes e, por decorrência, contam com mais recursos. Por exemplo, a própria Presidenta Dilma, ao determinar o investimento perfazendo quase 80 mil bolsas no Programa Ciências Sem Fronteiras, deixou a área de ciências humanas de fora. Ou seja, a preferência desse tipo de programa é por áreas mais utilitárias e pragmáticas, o que não é algo negativo em si, mas é negativo na medida em que só se considera válido o que é utilitário, imediatamente aplicável. Logo, existe esse problema entre as áreas. Há pouco tempo, em evento na UFSC, um dos responsáveis pela Pró-Reitoria de Pós-graduação mostrava o mapa do Brasil e falava sobre

como havia “apagões” em termos de programas de PG. Ele apontou para a Amazônia e disse: “olha como tem um apagão aqui”. Na segunda parte da fala eu me posicionei no sentido de dizer-lhe que de fato há regiões como o Sudeste que possuem uma grande concentração de programas de PG e outros lugares bem menos, mas insisti com ele na seguinte questão: dentro da UFSC também há apagões. As áreas de sociais e humanas também sofrem de apagões. Eu compreendo, para resumir a questão, que nós das áreas sociais e humanas somos tolerados. Inclusive fornecemos os álibis para que os órgãos de avaliação e de financiamento, bem como as demais áreas, se considerem “democráticas”, uma vez que “permitem” que tenhamos financiamentos, a despeito da nossa pouca “validade/aplicabilidade” no que diz respeito àquilo que fazemos. Mesmo que nossa pesquisa não tenha valor do ponto de vista comercial, as demais áreas nos toleram. Eu me pergunto: seria possível patentear a teoria do Paulo Freire? A teologia da Libertação? Processos avaliativos? Se fôssemos levar às últimas consequências o discurso hegemônico seria o de retirar os orçamentos dessas áreas migrando àquelas que dão retorno. Na perspectiva pragmática, as ciências hu-

manas deveriam ser aquinhoadas por financiamentos quando fizessem ou dissessem algo que trouxesse retornos imediatos.

EP: *Qual o lugar da educação diante das tendências de uma ciência aplicada?*

LB: A educação – via algumas empresas educacionais – está na bolsa de valores, sendo avaliada e pesada por um conjunto de medidas que a consideram altamente atrativa. Cada vez mais se torna uma commodity, com alto grau de atratividade. Porém, nesta nova situação, as dimensões de educação formativa e a tão necessária articulação do ensino, pesquisa e extensão perdem-se ou deixam de ser apreendidas com valorações similares e complementares. Na perspectiva empresarial, o ensino será o “primário”. A pesquisa e a extensão ficam secundadas e isto atenta contra o conceito de educação e de universidade. A relação ensino-pesquisa-extensão deveria constituir-se em uma relação virtuosa, potencializadora da formação. Porém, nesta nova ambiência, mais empresarial do que educacional, esta relação é deletada, pois o que interessa hoje, predominantemente, é um ensino rápido, fast food, a distância (sem qualquer julgamento negativo a este modelo de educação, mas a um tipo

de educação a distância racionalizada, “desidratada”). Diante daquilo que nós, das ciências humanas e sociais, estamos vivendo, a educação e tudo que ocorre na história da humanidade resulta de um processo, de um movimento. Ao perder-se a perspectiva de que a realidade resulta de um processo, perdendo assim a condição da dialética elementar do ensaio e erro, perdemos a perspectiva do processo e, portanto, de que a realidade é contraditória, histórica e social. Desenvolve-se, com isso, o espírito individual capitalista onde as coisas valem mais do que os processos e do que a formação. Como é possível trabalhar com a educação dentro deste espírito? E a PG? Essas dimensões materializam-se numa exigência relacionada a escores, rankings e produtos. Portanto, aquilo pelo qual você é julgado e avaliado, implica perdas materiais e simbólicas. Nós das ciências humanas devemos insistir no óbvio: o ser humano é mais importante do que qualquer avaliação ou medida enquadradora. Existem valores tangíveis, mas também há os intangíveis, que precisariam ser resgatados, incentivados, preservados e projetados.

EP: *O que dizer sobre o trabalho acadêmico na PG?*

LB: Quando aqueles que atuam na PG se dão conta de que as exigências que lhes são feitas não se esgotam no campo individual, mas que o seu esforço incide no coletivo, muitas vezes tem ocorrido que estes façam um esforço bem acima de determinados limites, com riscos inclusive para sua saúde. Da mesma forma ocorre com o corpo discente. Por isso é fundamental refletirmos sobre a intensificação do trabalho e os impactos disso na vida dos envolvidos na universidade e em particular na PG. Por meio do meu projeto, financiado pelo CNPq venho focalizando a pressão sobre os pesquisadores e os atentados à vida intelectual quando se perde a autonomia, inclusive sobre o tempo de estudo/trabalho/vida. Temos acompanhado, no limite, professores descredenciando-se dos Programas de PG por não aguentarem a pressão. E quanto aos discentes, é interessante observar que alguns chegam a analisar sua vida antes e depois da tese, considerando esse conjunto de impactos e exigências, como se a PG e a dissertação/tese em particular, se caracterizasse como um ritual de passagem. Há algum tempo fiz um levantamento sobre o tipo de linguagem utilizada na PG e é interessante como termos e expressões aproximam-se muito de

uma linguagem policialesca. A título de exemplo, vejamos alguns dos termos/expressões: “banca”, “defesa”, no Brasil; em Portugal se chama “júri”, na Espanha “Tribunal de tese”, entre outras. Diante de “ritos de passagem”, como estes, não é de estranhar que o trabalho acadêmico na PG ou o processo de passagem pelo mestrado e doutorado tornem-se tão marcantes.

EP: *Que reações têm observado no corpo docente das PGs após as mudanças do paradigma mediadas pela CAPES?*

LB: Há uma série de manifestações que deixam muito a desejar em termos de atitudes dos docentes. Explico: há uma tendência à atuação ou reações mais individuais do que coletivas. No período em que exerci a função de Coordenador, um docente chegou à minha sala, colocou um papel na mesa e disse: “isso não é prá mim”, “estou saindo, estou desistindo”. Eu lhe perguntei: “você fará disso uma atitude, uma decisão individual ou irá instrumentalizá-la politicamente”? Predominantemente as atitudes de desligamento dos programas, voluntaristas (individuais) têm sido muito “quixotescas”. A ação de uma docente que considero mais centrada com o objetivo de questionar o sistema foi feita pela Professora Angela Siquiera

(UFF), quando colocou sua carta de desligamento na rede (exemplo seguido há pouco também por um grupo de professores do curso de PG de História da UFPB). Isso gerou uma reação dos colegas em termos de apoio e de críticas às pessoas que tomam essas atitudes e ao modo como o sistema da PG tem funcionado. Está havendo uma contracultura, que é ainda pouco significativa, mas compreendo que é um movimento que vem se adensando. Podemos observar isso pelo fato da avaliação hoje, em certos aspectos estar menos rigorosa do que em outros tempos. Já foi mais homogênea do que está sendo. Nas áreas das ciências humanas e sociais, por exemplo, pode-se comemorar algumas conquistas, como é o caso de se garantir a avaliação de livros, coletâneas e o impacto social das atividades e pesquisas com sistemas de ensino, ONGs, movimentos sociais, entre outros, continuarem sendo levados em conta na avaliação atual. Porém, predomina hegemonicamente um conceito positivista de avaliação, devido ao peso das outras ciências (Engenharias, Saúde, Agrárias, entre outras). Algumas “rachaduras” têm sido introduzidas nesse monolítico modelo de avaliação, mas ainda é pouco quando se pensa na diversidade das

áreas. Eu diria que não é satisfatório o que ocorre, pois muitos colegas nossos não conseguem entrar em um programa por conta das exigências, do tipo estar em um doutorado que exige seis (6) “produtos” no triênio. Há incongruências como um artigo escrito em uma revista B2 valendo o mesmo que um livro que o Professor Dermeval Saviani (UNICAMP) levou três ou quatro anos para escrever. Eu já vi dissertações em outras áreas das ciências com um número reduzido de páginas, quando comparadas com as das sociais e humanas. Eu me pergunto: um produto desses é ruim? Não, não é, pois essas 18 ou 20 páginas fazem parte de uma pesquisa mais ampla do orientador que apresenta ao orientando um problema a ser resolvido num conjunto de outros. De fato, o corte do objeto em certas áreas é tão específico e limitado do que dois (2) anos para pesquisa é suficiente. Agora, quando oriento uma pesquisa na área das ciências humanas e sociais preciso ler o que o estudante está propondo, pois o campo não permite que eu imponha uma pesquisa ao orientando. Sem contar todas as exigências de estabelecer um texto coerente e objetivo, distinguindo abordagens teórico-metodológicas, entre outras. Neste caso, diria que dois (2) ou quatro

(4) anos para a conclusão do mestrado e doutorado, respectivamente, é pouco. Mas de outro lado o que eu vejo de contradição? Gradativamente vem ocorrendo uma compreensão, uma permeabilização dos critérios de avaliação. Eu digo que as áreas das ciências humanas e sociais não devem se mover pelo quantitativo, pela magnitude dos números. A supremacia dos critérios vem de outras áreas do conhecimento que impõe seu modelo. A construção de critérios mais adequados, que respeitem os tempos e os espaços conforme a área precisa ser enfrentada e essa é uma tarefa coletiva de todos os envolvidos na PG hoje, especialmente a das ciências humanas e sociais. Tivemos muitos avanços neste sentido se compararmos com a organização da PG no Brasil e o que ocorria há 10 ou 15 anos. O conjunto das avaliações atuais está diante dos envolvidos que as têm encarado pelo menos em três posicionamentos distintos: aceito e cumpro sem questionar, aceito, questiono, trabalho nas contradições e busco mudar, ou simplesmente abandono esse tipo de atividade. Compreendo que a atitude mais certa é buscar o aperfeiçoamento da PG a partir da práxis (ação-reflexão), por **dentro**.

EP: *Como você pensa o papel dos intelectuais*

diante dos contextos atuais da pesquisa?

LB: Para o aprofundamento desta temática, tenho me baseado em Milton Santos (1926-2001)¹⁶ e utilizado muito as obras de Russell Jacoby¹⁷, Immanuel Wallenstein¹⁸ e Noam Chomsky¹⁹. É deste autor a afirmação de que “o intelectual tem o dever de dizer a verdade e denunciar a mentira”. Tenho andado muito pelo país e conhecido os campi novos. E o que eu mais prezo na universidade pública é a liberdade de trabalhar. Acho que uma coisa eu diria aos professores novos: “para não chegar no trabalho com a cultura com a qual foram formados”. O trabalho do intelectual é um trabalho de pensar e superar a ordem estabelecida quando esta é prejudicial. Em síntese, é fundamental manter o compromisso institucional, classista, batalhar em favor dos direitos dos excluídos ou incluídos marginalmente. Ou seja, o intelectual, ao mesmo tempo que promove, também faz crítica a essa instituição pública. Sendo professor universitário, eu não falo apenas em meu nome, mas eu represento a instituição. Eu não apenas levo a minha instituição, mas sou levado por ela. E

nunca é demais insistir na necessidade da autonomia, do controle do tempo, tempo necessário para pesquisar, para pensar, adensar... posicionar-se, pois o intelectual sem engajamento acaba submetendo-se a um “barateamento”, tornando-se um executor de funções. Apequenar-se, tornar-se funcionário, intelectual institucionalizado é o caminho mais rápido para contribuir para a manutenção de um estado de coisas com as quais não concordamos e que muito têm prejudicado, no conjunto, a educação brasileira e, individualmente, muitos colegas submetidos às condições intensificadas de trabalho. Por fim, diria que, com todas as contradições que atravessam o sistema, há espaço e nichos sendo abertos e ampliados no sentido de compromettimentos, engajamentos que vão muito além do que é prescrito pelos órgãos de avaliação e financiamento.

EP: Fica o nosso agradecimento, em nome de toda a equipe de editores, pela gentileza e pela contribuição do Prof. Lucídio Bianchetti à Revista Educação em Perspectiva da UFV.

- 1 Para os interessados nesta questão, o professor indica um texto que resultou de sua práxis como Coordenador de PPGE/UFSC: BIANCHETTI, L. Os dilemas do Coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: _____; SGUISSARDI, V. Dilemas da Pós-Graduação. Gestão e avaliação. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- 2 Neste aspecto ver: SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.
- 3 Austríaco, conhecido como o pai da administração moderna. Um dos maiores estudiosos do fenômeno da globalização e seus efeitos nas organizações sociais, especialmente na gestão de pessoas. No livro Sociedade pós-capitalista ele trata, em um capítulo, sobre a “escola responsável”, prescrevendo aspectos relacionados ao pragmatismo utilitarista na educação também.
- 4 Engenheiro pela Stanford University e Dr. em Gestão pelo MIT/EUA. Ficou mais conhecido no Brasil com o livro A Quinta Disciplina: a arte e a prática da organização de aprendizagem, editado em 1990.
- 5 Sociólogo, Professor da Universidade de Paris, especialista em história do pensamento liberal americano, o francês Christian Laval, nascido em 1949, é reconhecido como um teórico exigente e um aguerrido militante contra a globalização (neo)liberal da educação e as tentativas de mercantilização do ensino. Seu livro A Escola não é uma empresa foi publicado no Brasil pela Editora Planta, de Londrina, PR.
- 6 Sociólogo britânico, Anthony Giddens nasceu em 1938, teórico da chamada Terceira Via, concentrou suas produções nos estudos voltados à revisão da teoria social. A referência aqui é à obra A Europa na era global, publicada pela Editorial Presença de Lisboa, em 2007.
- 7 Cf. RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F. P. O que é taylorismo. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Col. Primeiros Passos, n. 112.
- 8 Neste aspecto ver, entre outros: PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. MCB University Press. V. 9, n. 05, 2001. (Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 19 jul. 2012). As questões relacionadas aos “migrantes” e aos “nativos” digitais, com as consequências que isto acarreta a cada geração no que diz respeito a aderir, muitas vezes polarizada e acriticamente às TICs ou, no outro extremo, rejeitá-las sem levar em conta seu potencial. Ver também deste autor, um aprofundamento desta discussão: _____. Não me atrapalhe, mãe – Eu estou a aprendendo. São Paulo: Phorte Editora, 2010.
- 9 Professor titular, aposentado da UFSCar e da UNIMEP/SP. Tem diversos estudos sobre a universidade e os impactos das políticas externas nas reformas da educação dos países em desenvolvimento. Cf., entre outros: SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. Serie Documental – Textos para Discussão, Brasília, INEP, v. 10, n. 20, p. 7-28, 2005.
- 10 Neste aspecto ver a obra: SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. Trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- 11 SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português. Coimbra e Porto: Fundação das Universidades Portuguesas e CIPES, 2005.
- 12 O PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é coordenado pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, do qual participam trinta e dois países, havendo, em cada um deles, uma coordenação nacional e do qual o Brasil faz parte. No Brasil, a instituição responsável pela implementação do PISA é o Instituto Nacional

- de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, ao qual cabe o desenvolvimento e execução do Programa no nível nacional e atuação e articulação com instituições internacionais, mediante ações de cooperação institucional e técnica, em caráter bilateral e multilateral. O PISA fornece uma extensa base para análise dos resultados das avaliações, tendo em vista orientar as políticas públicas. As análises devem prosseguir no sentido de identificar os determinantes geográficos, sociais, econômicos e educacionais do desempenho de alunos e escolas (Disponível em: <<http://www.gestao2010.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2012).
- 13 Docente aposentado da UFRJ, atualmente é professor visitante na UFAM. Tem se dedicado a pesquisa nas áreas de política educacional, Pós-graduação, legislação educacional e educação indígena.
 - 14 Sobre este assunto consultar: BIANCHETTI, L. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: Entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan/mar. 2010.
 - 15 Físico e pesquisador da história da ciência, mundialmente conhecido como o pensador que elaborou a tese sobre os paradigmas científicos, na obra *Estrutura das Revoluções Científicas*, 1962. Desenvolve a compreensão de que a ciência passa por processos pré-científicos, revolucionários e de ciência normal, até que haja uma nova crise. A crise é sempre do paradigma, ou seja, daquilo que é considerado normal e aceito academicamente como válido em termos científicos.
 - 16 Destacado geógrafo brasileiro nos estudos da urbanização dos países em desenvolvimento, sintetizado em uma de suas obras mais importantes, dentre uma vasta quantidade de escritos, intitulado *O Espaço Divido*, de 1979. Foi precursor do movimento que renovou os estudos geográficos no Brasil, sendo referência permanente nos cursos de geografia atual. Em 1994, recebeu o Prêmio Vautrim Lud, considerado “o Nobel da geografia”.
 - 17 Norte Americano, professor de história da Universidade da Califórnia/UCLA, publicou, em 1987, um dos mais conhecidos livros de sua autoria, intitulado, *Os Últimos Intelectuais*, onde reflete sobre a extinção do intelectual público e a emergência do intelectual funcionário, que produz muito mais voltado aos seus pares do que em função da interferência na cultura e na política.
 - 18 Sociólogo norte americano, conhecido pela criação da teoria do sistema mundo. Suas ideias antissistêmicas e da antiglobalização o têm colocado junto a pensadores como Noam Chomsky e Pierre Bourdieu.
 - 19 Filósofo, linguista norte americano, atua no Instituto de Tecnologia de Massachusetts/MIT. Além de estudos na área de linguística, que o tornaram conhecido mundialmente, tem escrito e atuado em campos da política internacional, especialmente no da política externa dos EUA.