

Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?

MARCELO DE SOUZA BISPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA / DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO, JOÃO PESSOA – PB, BRASIL

FRANCISCO JOSÉ DA COSTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA / DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO, JOÃO PESSOA – PB, BRASIL

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a forma de avaliar discentes em disciplinas de programas de pós-graduação em administração *stricto sensu*. O texto procura evidenciar o risco de mau uso do processo de avaliação, por parte de alguns docentes, como um “subsistema de linha de montagem de artigos” que atende a interesses produtivistas, os quais se sobrepõem à missão de educar mestres e doutores de alto nível. Além da crítica, também busca apresentar algumas possibilidades de avaliação, bem como propor um debate sobre as melhores alternativas de um processo educativo na pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Artigos. Avaliação discente. Pós-graduação em administração.

Papers as student assessment in graduate courses: educative tool or a sub-system of assembly line?

Abstract

This paper aims to discuss the method of assessing graduate students in subjects of master and doctoral programs in Management. The text seeks to highlight the risk of some faculty members misusing the students' assessment process as a “sub-system of papers assembly line” that supports productivist interests, overlapping the mission of educating high level masters and PhDs. Besides the criticism, it seeks to present some possibilities of assessment, as well as to propose a debate about the best alternatives to an educational process in graduate courses.

Keywords: Papers. Student assessment. Graduate courses in Management.

Artículos como evaluación de los estudiantes en los cursos de postgrado: herramienta de educativa o subsistema cadena de montaje?

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la forma de evaluar a los estudiantes en las disciplinas de los programas de postgrado en gestión. El texto pretende poner de relieve el riesgo del uso indebido del proceso de evaluación, por parte de algunos profesores como un “subsistema de producción en línea de artículos” que cumple intereses productivistas, que se solapan con la misión de educar a los maestros y doctores en alto nivel. Además de la crítica, también busca presentar algunas posibilidades de evaluación, y proponer un debate sobre las mejores alternativas de un proceso educativo en postgraduado.

Palabras clave: Artículos. Evaluación de los estudiantes. Postgrado en administración de empresas.

Artigo submetido em 23 de dezembro de 2014 e aceito para publicação em 17 março de 2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395141927>



INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um tema de debate e aperfeiçoamento permanente, tendo sido nos últimos anos uma das preocupações centrais dos projetos e programas de formação superior internacionais e brasileiros (OLIVEIRA, MORO, SANTOS et al., 2011; SILVA e COSTA, 2014; ZABALZA, 2004). Em especial, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, a questão da avaliação perpassa quase todas as grandes decisões empreendidas por docentes e órgãos de decisão colegiada, principalmente, porque a partir dos anos 1990 houve um significativo fortalecimento do órgão nacional de regulação e avaliação, na figura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que gerou maiores exigências de programas e cursos.

A experiência dos autores deste artigo e contatos com outros profissionais que atuam em programas de pós-graduação no Brasil mostram que a grande maioria das ações de formação e dos projetos pedagógicos é feita com base no que a CAPES vai avaliar como positivo ou negativo, considerando se a CAPES vai elevar ou baixar o conceito dos programas e cursos. A relevância dada ao conceito na CAPES tem razão de ser, pois esta impacta na oferta de vagas, no credenciamento de professores, na autorização do funcionamento de cursos (de mestrado ou doutorado) e, principalmente, no financiamento de projetos ou bolsas para professores e discentes.

Essa preocupação em alguns momentos parece ultrapassar os limites de um senso de formação que é anterior e que, em nosso entendimento, define a razão de existência de um curso ou programa de formação *stricto sensu*; qual seja, o de formar mestres e doutores de alto nível com a finalidade de promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural de um estado, de uma região ou de um país. O risco de um desvio ocorrer se materializa quando observamos que, potencialmente, as metas e ações que são ou seriam desenvolvidas para atender a essa finalidade são desviadas para atender ao que se entende ser uma “exigência da CAPES”. Ou seja, é possível que o exercício de uma ação ou a execução de um projeto deixe de ser orientado para a formação de excelência, *a priori*, para ser orientado a atender às demandas da CAPES.

Obviamente, isto não representa um problema se as exigências da CAPES forem totalmente alinhadas aos objetivos genéricos da formação de pós-graduação. Em verdade, não temos dúvidas de que é isso que se debate e é almejado pelas pessoas que representam a CAPES. O problema ocorre, por outro lado, quando as regras não conseguem viabilizar a sobreposição de finalidades ou, então, quando são interpretadas de formas distintas pelos agentes em ação dentro de cada programa. Podemos citar, como exemplo de um desvirtuamento disso, o caso do “produtivismo”, que vem sendo largamente debatido no Brasil e que se tornou um problema por ter se consolidado como uma das principais preocupações dos docentes, e em muitos momentos, ficando em segundo plano a finalidade de formação que é a missão primeira, própria da pós-graduação.

* Fonte: Autor – Agosto/2015. Biblioteca William T. Young da Universidade de Kentucky (EUA)

Não é nossa intenção debater o produtivismo, que já tem sido objeto de uma longa discussão (cf. MACHADO e BIANCHETTI, 2011; BARSOTTI, 2011; DOMINGUES, 2013; GAJANIGO, 2013; TAVARES, 2011). Em verdade, o produtivismo é um problema em si e também por suas consequências. Tomando o cuidado de evitar atribuir ao produtivismo a culpa pelas mazelas eventualmente constatadas nos programas e cursos, tomamos um ponto em específico que tem associação próxima, que é a questão da avaliação de disciplinas por parte dos docentes.

Nesse sentido, nosso objetivo aqui é refletir sobre a forma de avaliar discentes em disciplinas de programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração, de maneira a evidenciar o risco de mau uso do processo avaliativo, por parte de alguns docentes, tornando-o um “subsistema de linha de montagem de artigos” que visa atender a interesses produtivistas, os quais se sobrepõem à missão de formar mestres e doutores de alto nível. Em nosso ponto de vista, a prática da avaliação de disciplinas tem sido uma questão das mais sérias para os alunos e das mais confortáveis para parte dos professores, pois para os alunos a avaliação define se estes são aprovados ou não nas disciplinas, enquanto para os professores pode se tornar uma oportunidade de análise do desempenho de seu trabalho, ou para exercício de poder, inclusive, e, eventualmente, para impor aos alunos a construção de materiais ou ações que são de sua responsabilidade. A associação entre o produtivismo e o eventual uso das disciplinas como espaço para geração de artigos para posterior submissão a eventos e revistas serve como exemplo relevante nessa discussão.

No entanto, os problemas da avaliação vão muito além do produtivismo, bem sabemos, e por isso entendemos ser pertinente promover uma discussão mais ampla, ao mesmo tempo arriscada, por estarmos tratando de um assunto delicado para alunos e professores em um momento no qual alguns professores aproveitam para levar adiante eventuais interesses de exercício de poder (ESCOBAR e VERDINELLI, 2010; SOUZA e REINERT, 2012). Cabe deixar claro que a reflexão sobre “linha de montagem” apresentada ao longo do texto não pressupõe uma generalização ou acusação a todos os docentes que fazem uso de artigos como meio de avaliação nas disciplinas. O pressuposto é o de que há risco da utilização de artigos como meio de avaliação perder o sentido a partir do momento que se torna uma forma de atender interesses produtivistas desvirtuando da sua finalidade pedagógica e educativa.

Desenvolvemos este artigo na forma de ensaio, analisando não apenas a avaliação de discentes em disciplinas da pós-graduação *stricto sensu* de administração, mas também as alternativas disponíveis e as práticas implementadas. Na construção de um fio condutor de nossa exposição, partimos inicialmente das indicações especializadas da literatura sobre avaliação e sobre o que entendemos ser a finalidade da pós-graduação e os tipos de disciplinas comumente ofertadas. Na sequência, expomos nossa leitura sobre as práticas observadas de procedimentos avaliativos e as alternativas disponíveis. Ao final, apresentamos elementos de uma discussão que não termina aqui; inclusive, porque aqui somente nos propomos a iniciarmos esse debate.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO: SENTIDO, FINALIDADE E PECULIARIDADES

A atuação docente na pós-graduação brasileira é dotada de uma série de atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa. Tal combinação faz com que muitas pessoas acreditem que a pesquisa no Brasil deva ser responsabilidade dos programas de pós-graduação, o que leva o ensino a um segundo plano. Ora, se os cursos de mestrado e doutorado visam formar professores e pesquisadores, por que eles devem dar prioridade à formação para a pesquisa? Devemos esclarecer que consideramos a pesquisa uma atividade dos programas *stricto sensu*, mas com objetivo de formação (ensino), sendo assim um meio e não um fim (cf. SILVA e COSTA, 2014). A pesquisa, no nosso entendimento, deve estar a cargo tanto dos grupos como das fundações de pesquisa.

Entendemos que a função primeira dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros é formar mestres e doutores capazes de atuar em alto nível na educação superior, assim como na condução de pesquisas com adequado rigor científico. Assim, dentre as atividades docentes de formação estão o planejamento e a elaboração das avaliações dos discentes, atividade que se caracteriza como um processo que pode atender a dois objetivos básicos: a) avaliar conhecimentos, habilidades e competências adquiridos nas disciplinas; b) produzir no discente e no docente a capacidade de autoavaliação ao apontar possíveis deficiências que precisam ser desenvolvidas. A avaliação é, portanto, uma etapa fundamental da formação, por sua capacidade

de diagnosticar potencialidades e falhas no processo de ensino e de aprendizagem dos futuros mestres e doutores (CASEIRO e GEBRAN, 2008; LORDÊLO, ROSA e SANTANA, 2010; OLIVEIRA, MORO, SANTOS et al., 2011; PERRENOUD, 1999).

A mais destacada atividade avaliativa nos programas de pós-graduação é a defesa do trabalho de conclusão, seja ela de mestrado (na dissertação) ou doutorado (na tese). Contudo, nossa posição não corrobora com essa condição atribuída ao resultado final do processo de formação nos níveis de mestrado e doutorado. Apesar de reconhecer a importância do trabalho final apresentado, entendemos que a formação, assim como a avaliação (parte relevante do processo educativo), é processual e deve ser acompanhada rigorosamente ao longo do tempo em que o aluno esteja vinculado ao seu curso.

Assim, a avaliação discente durante as disciplinas assume potencialmente esse papel educativo, a nosso ver tão relevante quanto à defesa da dissertação ou da tese (CASEIRO e GEBRAN, 2008; LORDÊLO, ROSA e SANTANA, 2010; OLIVEIRA, MORO, SANTOS et al., 2011; PERRENOUD, 1999). Com isso, não estamos afirmando que as avaliações das disciplinas de forma isolada (em cada disciplina) sejam mais importantes do que os trabalhos finais, mas que o conjunto de avaliações durante o curso possibilita corrigir eventuais deficiências de formação ao longo do processo, ao passo que os trabalhos finais nos apresentam o resultado final da ação educativa; ou seja, é ponto de chegada que oferece oportunidade limitada de retorno para correção em possíveis debilidades identificadas.

Esse entendimento, também defendido na literatura especializada sobre formação superior (TAVARES, 2011; ZABALZA, 2004), coloca para os docentes de pós-graduação a demanda de um planejamento cuidadoso das atividades avaliativas das suas disciplinas, de modo que essas atividades não sejam apenas uma ação protocolar com vistas a gerar uma nota. É importante destacar que a maior parte dos docentes de programas de pós-graduação brasileiros não é oriunda de áreas relacionadas à educação e que também não possuem formação anterior nessa área. Possivelmente, tal condição leva muitos docentes a diminuir a importância da avaliação assim como desconhecem fundamentos e alternativas que possam auxiliá-los na construção de um processo avaliativo e educativo que é parte estratégica no desenvolvimento de competências de ensino e pesquisa dos discentes (cf. OLIVEIRA, MORO, SANTOS et al., 2011; CASEIRO e GEBRAN, 2008).

Em suma, nossa defesa é no sentido de que a avaliação em disciplinas dos programas de pós-graduação deve assumir a condição de facilitadora do desenvolvimento de competências. Essa condição é uma peculiaridade da formação *stricto sensu* em razão da necessidade que os discentes têm, desse nível de formação, de ganhar autonomia, especialmente os doutorandos, o que é requisito para galgarem uma condição de não apenas reproduzir conhecimento, mas especialmente gerar novos conhecimentos por meio da pesquisa, além de formar novos quadros através do ensino e da atividade de orientação.

FORMAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: FINALIDADES E TIPOS DE DISCIPLINAS

Nesta seção, expomos o processo convencional de finalidade e efetivação da formação de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para tanto, fazemos inicialmente uma consideração mais geral, sem especificar o tipo de programa, para depois apresentamos a tradição de ofertas em programas de pós-graduação da área de administração.

Quanto às finalidades da formação de pós-graduação, estas conseguem ser múltiplas quando comparamos as diversas áreas; inclusive, dentro de uma mesma área. De maneira bem geral, para evitar sermos exaustivos, podemos dizer que a finalidade mais comumente observada é “formar pesquisadores” de alto nível na área de especialidade do programa. Por exemplo, a finalidade da formação de organizações como o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), nos seus cursos de mestrado e doutorado, é justamente formar pesquisadores para avançar nas fronteiras da pesquisa em matemática pura e aplicada.

No entanto, a formação de pós-graduação *stricto sensu* também forma profissionais para exercício da docência no nível superior e para a reprodução da formação para a pesquisa. Essa formação, que entendemos ser secundária na maior parte dos programas (SILVA e COSTA, 2014), acaba sendo, na verdade, a principal competência de que mestres e doutores efetivamente se valem. Isso ocorre, primeiro, porque a maioria dos mestres se coloca principalmente como professor, mas também porque grande parte dos doutores não envereda pelos caminhos da pesquisa.

Uma terceira finalidade genérica, eventualmente praticada na formação *stricto sensu*, é a preparação de profissionais de alto padrão, o que se faz por meio dos cursos de mestrado profissional, como o exemplo do IMPA já mencionado (NEGRET, 2008;

VASCONCELOS e VASCONCELOS, 2010). A formação de mestrandos e doutorandos ocorre por meio de uma ampla diversidade de atividades, incluindo disciplinas de sala de aula, estágios de docência, orientação acadêmica, seminários etc. Pela finalidade deste artigo nos atemos rapidamente em uma descrição das disciplinas.

Diferentemente das disciplinas convencionais de cursos de graduação, a maioria reunindo um conjunto de conteúdos previamente definidos – alguns com uma mesma ementa há décadas (por exemplo, disciplinas de graduação de microeconomia são as mesmas, ao menos, desde os anos 1970) – na pós-graduação, as disciplinas têm conteúdo mais livre, oscilando entre casos mais fechados em torno de temas e outros de conteúdo totalmente aberto, definido a partir de cada professor e de cada período. Por exemplo, em programas de pós-graduação em linguística, são clássicas as disciplinas de teorias linguísticas, que possuem uma previsão mais ou menos bem delimitada para cada oferta. Isto, no entanto, não é o que ocorre com a grande maioria das disciplinas, sendo mais comuns os casos de disciplinas com denominações mais gerais (seminários, estudos especiais, tópicos...), e com sua construção em cada semestre atualizada pelas novas referências de publicações mais recentes.

A diferença central entre graduação e pós-graduação, nesse sentido, está justamente na proporção de disciplinas com mais conteúdos flexíveis (apesar de, em menor número, nas graduações haver também disciplinas de conteúdos flexíveis). Entendemos que uma justificativa dessa flexibilidade ampliada na pós-graduação se dá por dois aspectos centrais: primeiro, a formação de pós-graduação, por ser de nível mais elevado, deve estar sempre atualizada em termos de conteúdo, o que torna impróprios conteúdos muito fixos; segundo, grande parte das disciplinas de pós-graduação atende a agendas de estudos e pesquisas de docentes que precisam ter flexibilidade para mudarem conteúdos e bibliografia periodicamente.

Nos programas de pós-graduação em administração, a lógica é a mesma, sendo recorrentes os seguintes conteúdos mais fixos (embora não necessariamente iguais entre programas): teorias organizacionais, métodos de pesquisa e métodos quantitativos e/ou qualitativos; métodos multivariados. As demais disciplinas (como os tópicos ou seminários especiais ou avançados), além das disciplinas de linhas de pesquisa, costumam ser flexíveis quanto a conteúdo e bibliografia, embora sejam recorrentes em alguns programas disciplinas iguais em denominação (de fato, basta verificar programas de disciplinas como comportamento do consumidor, comuns em programa com linha em marketing, para se verificar que muito pouco se repete em diferentes programas e professores).

Por qualquer contexto ou modalidade de realização das disciplinas, o pressuposto central é o de que esta deve ser voltada à avaliação de conteúdo ou tópicos que são relevantes para a formação de competências do futuro mestre ou doutor. É, portanto, a competência a ser formada que define a dinâmica de execução e de avaliação das disciplinas.

Tomamos como uma ideia de bom senso que em disciplinas de conteúdo mais fechado, as aulas são mais centradas no professor e a avaliação é mais centrada em averiguar o nível de aquisição de aprendizado do conteúdo, o que se faz por meio de trabalhos e seminários relacionados ao conteúdo, provas ou a qualquer outra forma de verificação das múltiplas alternativas de avaliação existentes. Já para as disciplinas de conteúdo mais aberto, a condução pode variar, dependendo do professor e do conteúdo. No entanto, entendemos ser mais apropriada uma concentração maior na condução do professor, com um processo de avaliação que pode ser, por exemplo, uma revisão de literatura sobre os temas, um seminário, um *position paper*, mapa mental etc.

Eventualmente, para qualquer dos dois tipos de disciplina, mas em especial no segundo, parece possível uma aplicação específica de alguma técnica aprendida, se for o caso, ou a construção de um ensaio que pode, a depender da construção da autoria em momento posterior (obviamente sem fugir do real senso de autoria; cf. SOUSA, COSTA e MUZZIO, 2011), ser encaminhado para alguma revista ou algum evento científico. Todavia, o objetivo inicial deve ser o da formação discente e não da publicação do trabalho apresentado. Entendemos que as publicações que possam ser oriundas desses tipos de trabalho devem ser consequência, focando a formação do discente na competência de produção de textos acadêmicos/científicos (neste caso artigo/ensaio) e não para atendimento às exigências de publicação e pontuação do docente demandados pela avaliação da CAPES.

UMA ANÁLISE (PARCIAL) DE PRÁTICAS EM PROGRAMAS DE ADMINISTRAÇÃO

Nesta seção, aprofundamos a discussão sobre as práticas de avaliação em disciplinas nos programas de pós-graduação em administração, apoiados em nossa experiência como docentes; o que inclui não só a atuação em programas de que já

participamos, mas também a partir da troca de experiências com outros docentes de vários programas do Brasil e do exterior. Não queremos nos colocar em posição de referência e intransigência no assunto; objetivamos abrir a discussão de modo a ampliar o debate e a reflexão sobre o tema que entendemos ser bastante delicado e polêmico por evidenciar práticas desalinhas com a missão de formação própria dos programas de pós-graduação.

PRODUTIVIDADE/PRODUTIVISMO DOCENTE E RISCO DE FORMAÇÃO SECUNDARIZADA

Na introdução deste artigo, anunciamos que parte dos problemas da avaliação na pós-graduação tem associação com o produtivismo. É importante ressaltar que a demanda por produtivismo é real e está além das fronteiras brasileiras; aliás, somos reflexo do que acontece na academia europeia e estadunidense. Por outro lado, o ponto da questão é, justamente, a desproporção entre a quantidade e a qualidade do que é produzido.

Um exemplo do que estamos falando é o processo da bolsa produtividade do CNPq, em que nas listas de contemplados muitos são o reflexo do quanto fizeram e não da qualidade do que efetivamente fizeram (obviamente, devemos reconhecer a relevância de incentivos como a bolsa e que muitos colegas que a recebem por mérito são certamente reconhecidos como referência de pesquisadores no país e, algumas vezes, no exterior). Um segundo exemplo concerne à avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, que adota como um dos mais importantes critérios a quantidade de pontos acumulados pelos professores ao longo do período de avaliação (quando escrevemos este artigo, a avaliação era trienal).

A partir desses exemplos, parece-nos que o foco exagerado na produção de artigos acadêmicos é estimulado pela estrutura de avaliação externa aos programas de pós-graduação, o que cria um ponto crucial para que muitos docentes busquem por meio das disciplinas uma forma de garantir a sua adequação às imposições produtivistas. Não é raro que alguns professores transfiram a responsabilidade da produção dos artigos para os alunos, impondo o artigo como requisito de avaliação das disciplinas. Tampouco é incomum que obriguem a realização de uma pesquisa de trabalho final que “renda artigos”, eventualmente exigindo a preparação destes como requisito de conclusão do curso e/ou de liberação do acesso ao diploma (às vezes, inclusive, exigindo que a publicação “tenha o nome” do orientador).

Nos casos em que isso ocorre, a estratégia de requerer que os discentes entreguem artigos como produto final da avaliação das disciplinas ministradas nos parece ser muito mais uma preocupação do docente (que adota essa prática) com a sua própria avaliação diante do programa de pós-graduação ao qual está vinculado (credenciamento e descredenciamento) – e consequentemente da CAPES –, do que uma estratégia avaliativa educativa para os discentes.

Ainda que muitos docentes possam argumentar que a produção de artigos nas disciplinas seja uma estratégia de formação no que tange à competência de planejamento e escrita de artigos como gênero textual e, ao mesmo tempo, um preparo para a iniciação da produção científica, ainda restam as seguintes perguntas: por que essa estratégia é dominante na maioria das disciplinas? Será que não existem outras competências também importantes na formação de mestres e doutores que precisam ser desenvolvidas e contempladas nas estratégias de avaliação discente? O que ocorre quando o artigo a ser produzido é apenas um potencial produto a ser publicado e não algo pertinente à meta de construção de competências das disciplinas? Por que o artigo não concorre, por exemplo, com um texto didático, uma nota de aula ou um relato de experiência para ensino?

Entendemos que um exagero na cobrança por artigos não gera apenas um vício no sistema global de pós-graduação (em administração) no que diz respeito ao número de produções e à supervalorização da quantidade do que foi produzido. Mais que isso, temos na verdade o risco de uma distorção na percepção dos discentes sobre quais são suas reais atribuições como mestres e doutores, pois tal prática pode levantar a hipótese de que eles devem transformar “tudo” em artigo científico para ser enviado a um evento ou revista, ao mesmo tempo em que deixam de desenvolver outras competências fundamentais como o aprender a aprender, a ensinar e a formar novos quadros, além de desenvolver novas abordagens metodológicas de pesquisa e ensino, elaborar projetos de pesquisa etc.

Em nossa visão, uma concentração na avaliação que dá prioridade à produção de artigos poderá gerar um passivo a ser cobrado em alguns anos, quando os estudantes se tornarem efetivamente mestres e doutores. Isso virá, em nosso entendimento, do desvirtuamento do caráter educativo da avaliação nas disciplinas, por se fazer delas oportunidades de atender à lógica produtivista que, em alguns casos, supera e muito as demandas para os docentes dos programas de pós-graduação no que

tange à avaliação do conceito “muito bom” da CAPES (até o triênio 2010-2012, tal era dado aos docentes com 150 pontos no Qualis da área, o que poderia ser atendido com apenas três artigos publicados em revistas com Qualis B2).

A LINHA DE MONTAGEM E SUAS ALTERNATIVAS: A CULPA (NÃO) É DA CAPES

Em uma visão da lógica de produção industrial convencional adaptada ao contexto da formação de pós-graduação – o que destacamos no título do artigo para dar referência à avaliação como subsistema de uma linha de montagem –, ganharia uma configuração aproximadamente assim: os professores e os alunos são entradas do sistema de produção, com os docentes atuando como gestores e os discentes como operadores. Os operadores ganham treinamento especializado dos gestores e geram produtos em dois caminhos:

- primeiro, os operadores cursam disciplinas focadas em textos e temas com potencial de geração de artigos e são obrigados a produzir trabalhos competitivos como requisito de nota de aprovação. Como isso não é possível para todos os operadores, os piores produtos ganham nota mínima e os melhores são selecionados e aprimorados pelos gestores, sendo, então, colocados no circuito de competição de eventos e revistas. Se os produtos forem realmente bons, resultarão em prêmio aos gestores e operadores, na forma de pontos do sistema Qualis (cf. WOOD JR., 2010);
- segundo, depois de uma construção mais ampla de formação, o operador vai construir um produto mais completo (a dissertação ou a tese), que também precisa ser diferenciado/competitivo em tema e em método, para gerar mais de um subproduto (artigos), que serão também selecionados pelos gestores e aprimorados para entrarem no mesmo circuito de competição dos produtos de disciplinas e receberem potencialmente os mesmos ganhos finais.

A saída final desse processo é a capitalização acadêmica dos docentes (na linguagem de BOURDIEU [1983]) nos seus currículos, o que alcança eventualmente outras formas de capitalização, inclusive a econômica. A linha de montagem é produtiva para os agentes que a utilizam de forma plena, pois viabiliza aos professores sua permanência no núcleo docente permanente dos programas, além de gerar prêmios especiais como passagens para eventos, competitividade nas bolsas de produtividade e nos projetos com recursos de agência de financiamento (CNPq, CAPES, FAPESP...), convites para bancas em outras instituições e viagens, dentre outros. Eventualmente, o discente também se capitaliza por construir “um currículo rico em publicações”, o que aumenta sua competitividade em seleções de doutorado (se o discente for mestrando) e nos concursos, principalmente, naqueles para professores doutores, que precisam mostrar capacidade docente diferenciada no quesito “produção acadêmica”.

A descrição sumária que fazemos, embora não seja praticada pela maioria dos professores, é posta como uma hipérbole de algumas situações que a experiência dos autores e seus diálogos com discentes mostraram. Uma prática plena desse modelo seria, em nossa leitura, muito mais deletéria do que a própria conceituação de educação bancária de Paulo Freire (cf. FREIRE, 1974), em que o docente assume que sua principal função é “despejar” e “cumprir” todo o conteúdo do plano de ensino, cabendo ao discente buscar uma forma de “aprender” o que lhe é “ensinado”, pois é submetido à condição de mero operador na produção de resultados para atender, principalmente, aos interesses dos docentes.

Relativo a essa situação, que alcança uma prática em potencial (pelo poder que os docentes possuem) bastante atraente (por ser situação que tem resultados objetivos e mensuráveis, como são os pontos do Qualis), pontuamos nesta subseção duas questões de um debate preliminar que iniciamos desde já sem querer esgotá-lo: primeiro, a questão da inversão do foco da formação e, segundo (e principalmente), a questão das responsabilidades (observando que uma terceira questão, relativa a alternativas de superação, será discutida no final do artigo).

Quanto ao tema da inversão de foco, o que já foi exposto neste estudo demarca uma posição segundo a qual, exige maior atenção o fato de ser necessário construir e operacionalizar um projeto de formação de mestres e doutores no sentido pleno dos termos. Não se trata aqui de formar produtores eficientes de artigos para inflacionar os currículos de pontos com publicações (algumas das quais nem mesmos seus autores recomendam a leitura – uma análise exploratória de planos de disciplinas ofertadas por docentes muito produtivos ilustra isso: em boa parte deles, planos de ensino, a literatura sugerida tem muito pouco de sua produção individual). Com efeito, formação *stricto sensu* existe para formar profissionais para exercício das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Sem a intenção de debater funções da docência na universidade, pressupomos que sua finalidade seja formar profissionais, desenvolver conhecimento e interagir com a sociedade (para um debate mais

profundo, ver MENESES [2000] e ZABALZA [2004]) e não produzir por produzir artigos. Isso implica que os projetos e ações de formação *stricto sensu* requerem, de forma evidente, uma orientação para a formação de competências dos egressos (cf. SILVA e COSTA, 2014) para o exercício desta finalidade (o que, sem dúvidas, inclui a competência de produção científica).

Sobre a questão da responsabilidade, anteriormente relatamos o problema do produtivismo como um indutor de práticas acadêmicas potencialmente problemáticas, inclusive, no potencial desvio de finalidade do processo avaliativo. O argumento propalado é o seguinte: “é necessário produzir porque isto é uma exigência da CAPES”. Embora o argumento seja atraente no âmbito da realidade vivida no dia a dia dos programas de pós-graduação, isso não nos parece suficiente para uma submissão impensada. Mais que isso, entendemos ser necessário refletir se a questão é de “exigência” da CAPES, como órgão que impõe a tomada de determinadas ações educacionais, ou se há um problema de interpretação e apropriação da forma como é possível se adequar ao que o órgão regulador requer.

A experiência dos autores sinaliza que, embora pareça imposição da CAPES, a produção científica nem é o critério mais importante nem é uma exigência muito elevada. Ou seja, não é a Capes que exige o produtivismo, são alguns professores e alguns programas que se ajustam às demandas desse órgão, da forma que consideram mais adequadas, mais fáceis e mais factíveis. Potencialmente, o problema de interpretação vem do fato da produção científica ser uma imposição de uma demanda individual e não coletiva, daí, possivelmente vir a tentativa de repassar o problema dos docentes para os discentes, por meio de estratégias bem-sucedidas (por serem fáceis e factíveis, embora não adequadas). Este nos parece ser o caso da implementação do modelo de linha de produção descrito no início desta subseção.

Em nossa visão, a CAPES define “regras do jogo”, mas não legitima a terceirização da responsabilidade de produção científica dos professores para os alunos, em especial, quando isso compromete sua formação. Com esse ponto de vista, entendemos que os professores têm efetivamente a opção de se direcionarem para uma finalidade de formação efetiva de mestres e doutores, além de produzirem conhecimento, embora, sem fazer da produtividade de pontos do Qualis a sua meta central.

É isso que reposicionará o ato de avaliar para o seu devido lugar como atividade própria educativa na pós-graduação. Retomando o título do artigo, a pergunta sobre a meta da avaliação (atividade de formação ou subsistema de linha de montagem) não tem outra resposta que não seja aquela prevista na literatura sobre educação, qual seja: avaliar na pós-graduação é atividade de formação, que deve estar integrada ao processo de aprendizagem e orientada à finalidade de ajudar na construção de competências de mestres e doutores de alto nível, orientados ao melhor interesse social (cf. MASETTO, 2003).

UM QUASE FECHAMENTO

Ao escrever este artigo, um dos nossos objetivos foi levantar uma reflexão sobre o risco de tornar a avaliação discente em disciplinas de pós-graduação *stricto sensu* em administração uma “fábrica” de artigos de forma consciente, em detrimento da finalidade de promover a qualidade da formação dos futuros mestres e doutores. Buscamos deixar uma reflexão para os docentes recém-doutores e também para os atuais discentes; especialmente, aqueles em formação de doutorado. Entendemos que essas pessoas iniciarão ou recém iniciaram sua jornada como docentes de pós-graduação *stricto sensu* e que, por um processo de isomorfismo mimético das práticas de sua época de discentes, podem vir a reproduzir algumas dessas práticas em sua ação. Isso implica chamar atenção do problema, mesmo diante das eventuais demandas institucionais que nós carregamos cotidianamente e que interferem no nosso tempo para reflexão da nossa prática docente.

Antes de fechar nossa reflexão, gostaríamos de trazer para o debate algumas estratégias de avaliação que podem contribuir para que os docentes possam ir além da produção de artigos. Embora seja corrente a crença (verificada em nossa experiência em diálogos com outros colegas que atuam na pós-graduação) de que em cursos de mestrado e doutorado não há provas para avaliação discente, entendemos que essa é sim uma estratégia de avaliação que pode (ou até deve) ser utilizada por docentes de programas de pós-graduação. Fazer provas é uma forma de avaliar o discente de maneira mais direta, especialmente, quando se quer verificar se o aluno possui alguma habilidade específica, como, por exemplo, manusear *softwares* como o pacote R ou o Atlas TI. Por prática pessoal e relatos de outros docentes, a alternativa de prova complementada com exercícios práticos que acumulam nota é uma estratégia que, inclusive, alcança boa aceitação de discentes. Com as devidas adaptações, as alternativas de provas são as mesmas aplicadas em cursos de graduação, e a literatura sobre educação superior é ampla no assunto (e.g. GIL, 2009; LOWMAN, 2004; MASETTO, 2003; MOREIRA, 1997).

Também com base na experiência pessoal dos autores e de relatos tomados de outros docentes, consolidamos o entendimento de que uma produção individual ou coletiva tem bom resultado como atividade de avaliação. Esse é o caso, por exemplo, de avaliações baseadas em trabalhos finais sobre um tema ou na construção de uma apresentação na forma de seminário para exposição para uma plateia qualquer. Cabe observar que não nos referimos a seminários como meio de substituição da responsabilidade de condução das aulas do docente para os pós-graduandos; práticas raras, mas eventualmente relatadas no cotidiano dos programas de pós-graduação em administração. O artigo, obviamente, é uma atividade dessa natureza, e, como já mencionado, se utilizado com moderação e sem interesses outros que não a construção de competências, é uma produção com enorme potencial de contribuição para a formação; assumindo, nesses casos, todo o sentido de ser parte de um processo avaliativo. No entanto, além do artigo, existem alternativas que nos parecem interessantes e de bons resultados potenciais, como é o caso dos mapas mentais e do memorial (ambas baseadas numa construção fundamentada no histórico da disciplina) ou da construção de um glossário das disciplinas. Comentamos brevemente essas alternativas a seguir.

Entendemos que a construção pelos discentes de mapas mentais da disciplina como um todo é uma forma de avaliação interessante, porque esse tipo de estratégia possibilita verificar qual o nível de compreensão da matéria pelo discente. Também permite avaliar em que grau de profundidade este se apropriou dos temas estudados, além de possibilitar que o aluno visualize o “fio condutor” do conteúdo e construa um discurso pessoal sobre o assunto abordado. Os mapas mentais servem não apenas para avaliar o discente, mas também para a criação de um material “resumo” da disciplina para consultas futuras (BUZAN, 2009).

Quanto à outra forma de avaliação do discente a partir do histórico da disciplina, o desenvolvimento de um memorial reflexivo, este ocorre a partir do momento em que a organização demanda um documento onde conste a cobrança de leituras semanais, seminários apresentados etc. Esse memorial reflexivo igualmente envolve uma autorreflexão sobre a disciplina como um todo, na busca pela compreensão sobre como o que foi estudado ajuda o discente na sua formação como mestre ou doutor e, também, no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado ou tese de doutorado (SOUZA, 2013).

Caso a disciplina apresente muitos conceitos a serem trabalhados e exija grande grau de abstração dos discentes, a criação de um glossário da disciplina pode ser uma boa forma de avaliação, uma vez que é possível não apenas compilar os principais conceitos trabalhados como também exigir do discente um esforço de compreensão desses conceitos para escrever o glossário (NUNES e VILARINHO, 2006). Além disso, também é uma forma de gerar um material de consulta que será útil para além da avaliação da disciplina. Apesar dessa prática avaliativa ser muito comum no ensino a distância, ela vem sendo utilizada pelos autores deste artigo em algumas disciplinas de pós-graduação (como a de pesquisa em administração) com resultados satisfatórios na opinião dos alunos.

Estas são apenas algumas alternativas exemplificadoras da ampla gama de possibilidades de avaliação discente que são opções à estratégia restrita de produção de artigos. Com exceção da prova, as demais alternativas comentadas são avaliações processuais; ou seja, o discente necessita participar efetivamente das aulas e produzir materiais parciais durante a disciplina, para que seja possível construir o que é pedido na avaliação final. Desse modo, o discente se vê obrigado a responder às demandas da disciplina ao longo do processo (e não apenas na avaliação final) e o docente, por sua vez, é capaz de acompanhar os discentes de maneira mais próxima e identificar possíveis correções que precisem ser feitas durante a disciplina. Em nosso entendimento, isso dá o conceito de uma avaliação processual e educativa, defendida pelos teóricos de metodologia da educação superior (e.g. CASEIRO e GEBRAN, 2008; GIL, 2009; LORDÊLO, ROSA e SANTANA, 2010; LOWMAN, 2004; MASETTO, 2003).

A finalidade do estudo foi levantar questões e dar uma configuração inicial de sua natureza e das alternativas de solução quando se entendeu haver problema. Mesmo com a pretensão anunciada de não sermos exaustivos, entendemos que isso representa uma limitação de nosso texto, o que nos leva a crer na necessidade de ampliar as discussões e buscar o aprimoramento do ensino na pós-graduação *stricto sensu*. Nossa construção também foi limitada à área de administração, mas pode servir de referência para um debate mais amplo, alcançando outras áreas. Entendemos que esse debate é urgente, diante do desenvolvimento significativo da pós-graduação no Brasil, de modo que, assim como ocorre na educação básica e no ensino superior, é preciso que também nos cursos de mestrado e doutorado se reflita sobre as estratégias de ensino e educação e ainda sobre quais são as necessidades de aprimoramento docente. Com efeito, o título de “doutor” requerido para os docentes desse universo universitário não é garantia de qualidade de ensino e, muito menos, nem representa uma carta branca para o docente fazer das suas disciplinas um espaço de exploração de discentes visando atender demandas individuais.

Deixamos, portanto, como desafio central de uma continuidade deste artigo, a busca por uma reflexão mais aprofundada objetivando estabelecer uma “metodologia da educação de pós-graduação”, o que inclui avaliação e outros temas, como projeto pedagógico dos cursos, processo seletivo, prática de aula e motivação discente, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- BARSOTTI, P. D. Produtivismo acadêmico: essa cegueira terá um fim? **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 587-590, 2011.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. 122-155 p.
- BUZAN, T. **Mapas mentais**. São Paulo: Sintaxe, 2009.
- CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances**, v. 15, n. 16, p. 141-161, 2008.
- DOMINGUES, E. A autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 195-198, 2013.
- ESCOBAR, M. A. R.; VERDINELLI, M. A. Percepção do discente sobre produtividade científica em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN LA AMÉRICA DEL SUR, 10, 2010, Mal del Plata, **Anais...** Mar del Plata: UFSC, 2010. P. 1-14.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GAJANIGO, P. Ensino e democracia numa universidade sob a lógica produtivista: relato pessoal. **Revista Intratextos**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2013.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LORDÊLO, J. A. C.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **R. FACED**, n. 17, p. 13-33, 2010.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. Atlas, 2004.
- MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)Fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011.
- MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MENESES, P. Universidade e sociedade. **Síntese**, v. 27, n. 87, p. 5-15, 2000.
- MOREIRA, D. A. (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **RBPG**, v. 5, n. 10, p. 141-149, 2008.
- NUNES, L. C.; VILARINHO, L. R. G. Avaliação da aprendizagem no ensino online: em busca de novas práticas. In: SILVA, M.; SANTOS, E. O. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. 109-139 p.
- OLIVEIRA, H. B. et al. A formação pedagógica de professores na pós-graduação *stricto sensu*: os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 2, p. 3-19, 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em administração. **Revista Economia e Gestão**, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.
- SOUSA, S. C. T.; COSTA, F. J.; MUZZIO, H. Por uma (reflexão) ética da autoria acadêmica. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO (EnANPAD), 35, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. 1-13 p.
- SOUZA, R. A. de. Memorial reflexivo como instrumento de avaliação formativa em cursos *on line*. **Revista E-curriculum**, v. 3, n. 11, p. 813-825, 2013.
- SOUZA, S. A.; REINERT, J. N. Participação discente nas publicações da pós-graduação: um estudo comparativo entre programas públicos e privados de administração. **Avaliação**, v. 17, n. 2, p. 481-502, 2012.
- TAVARES, M. A. Trabalho docente na universidade pública: uma reflexão sobre o produtivismo acadêmico na contemporaneidade. **Argumentum**, n. 3, v. 1, p. 238-250, 2011.
- VASCONCELOS, F. C.; VASCONCELOS, I, F. G. Réplica 1 – As dimensões e desafios do mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 360-366, 2010.
- WOOD JR., T. Morte por Capes. **Carta Capital**, 26 out. 2010.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Marcelo de Souza Bispo

Pós-doutorado em teoria social aplicada a educação pela Universidade de Kentucky (EUA); Doutor em administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Professor adjunto do Departamento de Administração e dos Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGA) e Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: marcelodesouzabispo@gmail.com

Francisco José da Costa

Doutor em administração pela Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV); Professor adjunto do Departamento de Administração e dos Programas de Pós-Graduação em Administração (PPGA) e Gestão Pública e Cooperação Internacional (PGPCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: franzecosta@gmail.com