

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação



ADMINIS



Prédio da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), inaugurado em 1978, onde funciona a sede administrativa da instituição, localizado no campus principal em Goiabeiras, Vitória. Foto de Paula Stange Rosi, Secretária de Comunicação e Divulgação da Ufes.

Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação Capes

Interdisciplinary graduate programs: context, contradictions, and limits of the CAPES evaluation process

Programas de posgrado interdisciplinarios: contexto, contradicciones y límites del proceso de evaluación Capes

Marlize Rubin Oliveira, mestre em Educação, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e bolsista PIQDTec/Capes. Endereço: Ferreira Viana, 559/302. CEP: 90670-100 – Porto Alegre, RS. Telefone: (51) 3207-9168. E-mail: marlize.rubin@gmail.com.

Jalcione Almeida, doutor em Sociologia, pesquisador do CNPq e professor dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) e em Sociologia (PPGS), ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Endereço: Av. João Pessoa, 31. CEP: 90040-000 – Porto Alegre, RS. Telefone: (51) 3308-3309. E-mail: jal@ufrgs.br.

Resumo

Este texto se propõe a refletir sobre as principais contradições e os limites da avaliação realizada nos programas de pós-graduação submetidos à Comissão de Avaliação Interdisciplinar (CAInter/Capes). Algumas das inquietações se relacionam à busca pela qualidade na produção de conhecimento nesses programas; por um lado, vinculando-se à organização dos currículos, à composição do corpo docente e discente, à dinâmica dos grupos de pesquisa, às condições de elaboração

de dissertações, teses e pesquisa em que a multi e a interdisciplinaridade se colocam como meta; pelo outro, ao Sistema de Avaliação a que os programas estão submetidos e têm na disciplinaridade sua gênese. As conclusões apontam principalmente para a necessidade de discutir alternativas à forma de avaliação disciplinar, sob pena de inviabilizar as possibilidades de construção de conhecimentos que visam estabelecer diálogos entre distintas áreas científicas.

Palavras-chave: Avaliação da Pós-Graduação. Pós-Graduação Interdisciplinar. Interdisciplinaridade.

Abstract

This text is intended as a reflection on the most important contradictions and limitations of evaluations performed on Graduate Programs submitted to the CAInter/CAPES Interdisciplinary Evaluation Committee. Some of the concerns have to do with the search for quality in the production of knowledge in those programs. This search is, on the one hand, associated with the organization of curricula, the composition of the faculty and student bodies, the dynamics of research groups, the conditions under which theses, dissertations, and research are prepared, where multi- and interdisciplinarity are viewed as goals. On the other hand, it related to the Evaluation System to which the Programs are subordinated and whose origin is based on disciplinarity. The conclusions mainly point to the need for discussing alternatives to the manner by which disciplines are evaluated, for without change there is a risk of jeopardizing the potential for the construction of knowledge aimed at establishing interchanges between distinct scientific areas.

Keywords: Graduate Program Evaluation. Interdisciplinary Graduate Program. Interdisciplinarity.

Resumen

Este texto se propone reflexionar sobre las principales contradicciones y límites de la evaluación realizada en los programas de posgrado sometidos a la Comisión de Evaluación Interdisciplinaria (CAInter/Capes). Algunas de las inquietudes se relacionan a la búsqueda por calidad en la producción de conocimiento en esos programas; por un lado, vinculándose a la organización de los currículos, a la composición del

cuerpo docente y discente, a la dinámica de los grupos de investigación, a las condiciones de elaboración de disertaciones, tesis e investigación en que la multi y la interdisciplinariedad se colocan como meta; por el otro, al Sistema de Evaluación a que los programas están sometidos y tienen en la disciplinariedad su génesis. Las conclusiones apuntan principalmente a la necesidad de discutir alternativas a la forma de evaluación disciplinaria, bajo pena de hacer inviables las posibilidades de construcción de conocimientos que buscan establecer diálogos entre distintas áreas científicas.

Palabras clave: Evaluación del Posgrado. Posgrado Interdisciplinario. Interdisciplinariedad.

Introdução

A pós-graduação no Brasil ocupa lugar central na produção científica do País. Vários são os fatores que contribuem com esse processo, entre eles o fato de que a grande maioria dos pesquisadores e dos recursos de financiamento à pesquisa está atrelada a programas de pós-graduação. Outro fator é o destaque do Sistema Nacional de Avaliação desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) e responsável pela pós-graduação no País. Ao longo dos anos, esse sistema tem servido de referência para outros níveis da educação brasileira e inspirado outros países, principalmente da América Latina. Essa constatação, mesmo sendo consensual, divide muito as opiniões com relação principalmente aos indicadores e critérios de avaliação.

Hoje essa discussão parece estar cada dia mais premente no momento em que se abre o debate em torno do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. A comissão que discute e elabora o PNPG, que terá vigência nos próximos anos, deverá enfrentar uma das questões que parece central na pós-graduação brasileira: a avaliação centrada em mecanismos de regulação atrelados ao financiamento. Por um lado, esses mecanismos na prática aumentaram e muito o número de publicações¹. Pelo outro lado, o aumento no número de publicações ainda não coloca o País em níveis de competitividade quando se leva em consideração alguns parâmetros internacionais. Ao considerar o ranking estabelecido pela ARWU (2009), observa-se que apenas seis

¹ O número de artigos publicados em periódicos científicos indexados pela Thomson/ISI em 1990 era de 3.640/ano; em 2008, subiu para 30.415 (MCT, 2010).

universidades brasileiras se encontram citadas; a melhor classificação é da Universidade de São Paulo, que está no intervalo de 101-151². Ainda que alvo de inúmeras controvérsias e polêmicas, tais critérios merecem ser observados quando se coloca como desafio à pós-graduação brasileira a “consolidação em níveis internacionais”.

Entretanto, quando se propõe o tema da avaliação, não é a necessidade ou não de avaliação que está em questão; esse parece ser um ponto de razoável consenso. No entanto, ainda há muito que caminhar quando se pretende discutir concepções de avaliação. Nesse sentido, as contribuições de Leite (2005) são esclarecedoras. A autora chama a atenção para a palavra “modelo”, que às vezes é tomada como enfoque e paradigma de avaliação. “Modelo entendido como representação da realidade, oferece padrão único e técnico para situações humanas e complexas” (LEITE, 2005, p.33).

O modelo de avaliação implantado pela Capes apoia um conceito de avaliação que delinea, organiza e estrutura os diferentes cursos e programas das diversas áreas do conhecimento, da mesma forma que organiza e estrutura diferentes maneiras de divulgação científica que sustentam e também são sustentadas pelo processo de avaliação estabelecido. É possível observar que as práticas avaliativas têm implicações em práticas tanto de organização quanto de avaliação interna dos programas e cursos.

Rubin e Franco (2008) observaram que no âmbito de mudança de cultura, desde a criação da Capes, na década de 1950, até hoje, é possível perceber mudanças da própria instituição e na organização dos cursos e programas por ela implicados. No que concerne à avaliação, ficam mais evidenciadas as determinações ocorridas a partir de 1996, quando o financiamento da pós-graduação atrelou-se ao sistema de avaliação. Nesse processo, os ditames da produtividade e da eficiência tornaram-se dominantes.

É possível perceber ao longo do processo de expansão e consolidação da pós-graduação brasileira opções claras que resultaram no aumento do número de doutores e publicações. O que se reivindica agora, no momento de elaboração do novo PNPG, é a necessidade de se

discutir e aprofundar temas e questões prementes, como a avaliação dos programas interdisciplinares. Por serem relativamente novos (os primeiros cursos surgiram no início dos anos 1990), reivindicam ainda um espaço de maior reconhecimento entre os cursos e programas da Capes.

Dentro do contexto da expansão da pós-graduação, no Brasil é possível observar que a década de 1990 também foi marcada por um movimento de criação de novos programas e cursos dentro da perspectiva interdisciplinar. Tal movimento teve origem em diversos grupos de pesquisadores, a maioria deles vinculados inicialmente a programas disciplinares, preocupados com a busca de conhecimento que ultrapassasse as fronteiras da disciplinaridade.

Este texto se propõe a refletir sobre algumas das contradições e dos limites da avaliação realizada nos programas de pós-graduação submetidos à Comissão de Avaliação Interdisciplinar (CAInter/ Capes). Algumas das principais inquietações se relacionam à busca pela qualidade na produção de conhecimento nesses programas; por um lado, vinculando-se à organização dos currículos, à composição do corpo docente e discente, à dinâmica dos grupos de pesquisa, às condições para elaboração de dissertações, teses e pesquisa em que a multi e a interdisciplinaridade se colocam como meta; e, pelo outro, ao Sistema de Avaliação a que os programas estão submetidos e têm na disciplinaridade sua gênese.

A avaliação da pós-graduação, de maneira geral, e no caso específico aqui tratado, é um tema amplo, que envolve uma multiplicidade de questões. Aqui, o objetivo será o de refletir sobre algumas das contradições e dos limites colocados a esses programas; ou seja, o de atenderem as metas estabelecidas pela CAInter, que visam à interdisciplinaridade, e de estarem submetidos a um sistema de avaliação disciplinar.

Mesmo reconhecendo a amplitude da temática e a multiplicidade de questões tratadas, o caminho aqui percorrido foi na direção de buscar compreender o contexto da expansão e da avaliação da pós-graduação do Brasil, situado, principalmente, na última década e, nesse contexto, a estruturação e consolidação dos programas interdisciplinares.

Avaliação da pós-graduação no Brasil: as marcas das últimas duas décadas

A década de 1990 foi marcante para o ensino superior brasileiro. As mudanças que ocorreram, naquele momento, foram em sua maioria produzidas a partir de concepções e pressupostos situados no contexto de reformas do Estado e reconfiguração do capital mundial.

Aquele momento foi marcado pela forte característica de um planejamento econômico baseado em um modelo capitalista de mercado e de organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Nesse contexto, de ascendência do neoconservadorismo político e do livre comércio nos Estados Unidos e no Reino Unido, foram implantadas, em escala mundial, políticas de privatização e regulação, dentro de um processo chamado globalização.

Com a globalização, questões relacionadas ao gênero, à etnia, linguagem, classe social, ao trabalho, à migração, aos financiamentos internacionais, meios de comunicação de massa e sistemas internacionais de comunicação passaram a fazer parte do contexto educacional, tanto nos aspectos do ensino quanto da pesquisa. A globalização e a economia mundial voltaram-se à integração da economia do mundo, envolvendo capital, investimentos, produção, venda e distribuição de mercadorias e serviços no mundo inteiro. Isso implicou mudanças na educação, especialmente na natureza dos currículos e na formação profissional. Gradativamente, palavras como mobilidade, flexibilidade e avaliação passaram a integrar os fóruns de discussão e os espaços de pesquisa.

Nesse processo, é criada a necessidade iminente de mudanças institucionais, tanto na educação superior, de maneira geral, como na pós-graduação, de maneira específica, sendo esta a principal responsável pela pesquisa no Brasil. Na Europa, as mudanças mais significativas do sistema de educação superior podem ser percebidas no chamado Processo de Bolonha. Suas principais características referem-se: à reforma curricular; à adoção de formas de garantia de qualidade acadêmica; aos sistemas de avaliação externa; à acreditação, instrumento essencial de promoção da dimensão europeia de garantia

de qualidade. Para os objetivos aqui propostos, seria desnecessário historiar exaustivamente o processo como um todo, o que já foi realizado por Erichsen (2007), Bastos (2008), Dias Sobrinho (2008), entre outros. Entretanto, cabe ressaltar a dimensão dada à educação superior para atingir a principal meta estabelecida na Declaração de Bolonha (1999): “a Europa do conhecimento”.

É possível perceber que a década de 1990, diante do processo que se convencionou chamar de globalização, foi de intensas mudanças tanto no papel do Estado quanto no papel da educação, e as diferentes implicações trazidas nesse contexto ainda são alvo de intensos debates e reflexões. Entretanto, nas diferentes análises e interpretações realizadas, o ponto de consenso parece ser o conjunto de reconfigurações ocorridas, em que muitas das promessas da modernidade não se concretizaram. Isso ocorreu devido à necessidade de se ter respostas e soluções para a complexidade das relações, que se estabeleceram também no âmbito dos espaços locais.

A ideia de Estado avaliador expressa a perspectiva intervencionista do Estado como órgão regulador e, dessa forma, capaz de assegurar a qualidade e eficiência. Essa qualificação, inicialmente proposta por Guy Neave, no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, “visa, sobretudo sinalizar o fato de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas” (AFONSO, 2001, p. 25).

A avaliação, nesse processo, torna-se um instrumento importante. No contexto das reformas da educação e no espaço da pós-graduação no Brasil, a opção clara da Capes, naquele momento, foi construir as reformas pela via da avaliação. É possível perceber que inúmeras providências, gradativamente, foram tomadas no sentido de superar dificuldades inerentes ao modelo de avaliação adotado. O caminho escolhido para esse fim foi o da análise da situação da pós-graduação nacional e do sistema de avaliação, sem esquecer, como os documentos da Capes mencionam, a melhoria do sistema operacional. Não surpreende que as providências tenham abarcado desde o aprimoramento do sistema de coleta e tratamento de dados até reuniões

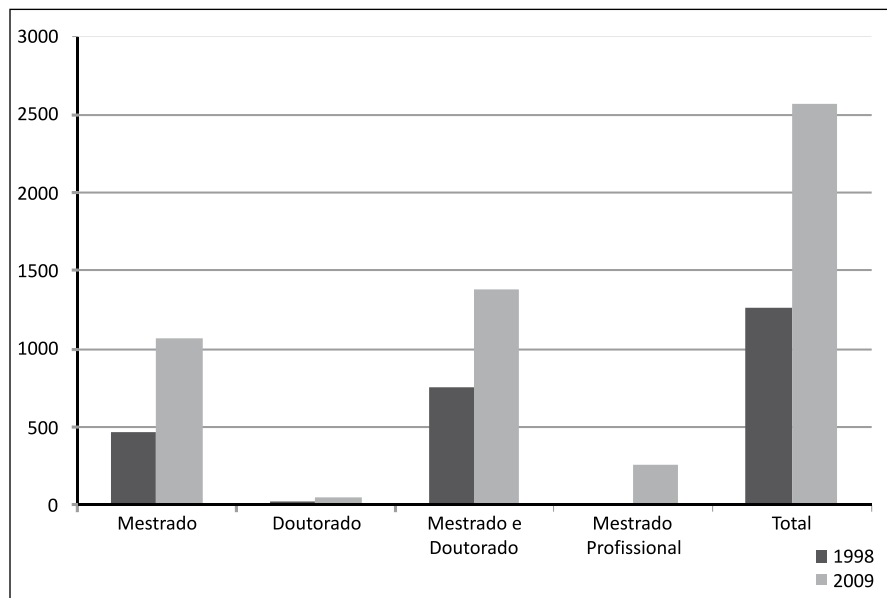
e visitas a programas bem como a promoção de um seminário nacional para a discussão e consolidação de propostas como a constituição de uma comissão internacional de especialistas, incluindo também a formação de uma comissão para a proposta inicial do IV Plano Nacional de Pós-Graduação e a intensificação das reuniões dos colegiados superiores da Capes – Conselho Superior, Conselho Técnico-Científico e Diretoria Colegiada (CAPES, 1998).

O modelo adotado, em 1996, também se configurou como inadequado seja pela perda do poder discricionário da escala utilizada seja pela incapacidade de retratar a heterogeneidade dos estágios de desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento, pois as “[...] comparações eram predominantemente intra-áreas, sem um nível razoável de uniformidade dos parâmetros adotados pelas diferentes áreas” (CAPES, 1998).

Não é de surpreender que em 1998 outro modelo de avaliação tenha sido buscado, cujas 12 diretivas convergissem para cinco pontos que se entendem como basilares: a) o caráter regular, continuado e sistemático da avaliação, que envolve avaliações continuadas; b) o caráter colegiado participativo com expressão no fortalecimento do Conselho Técnico-Administrativo e Técnico-Científico em um nítido isomorfismo de critérios; c) a avaliação integrada por programa de pós-graduação e não por curso; d) a adoção de padrões internacionais, incluindo aqui a vinculação explícita e direta entre avaliação e financiamento; e e) a elaboração de estudos sobre diferentes áreas e o Sistema de Pós-Graduação (CAPES, 1998).

Vários são os motivos que levaram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o Sistema de Avaliação por ele implantado a ocupar lugar de destaque no sistema de educação superior do País, servindo até mesmo de referência para outros países da América Latina. Alguns dos principais motivos estão relacionados à expansão da pós-graduação (Gráfico 1) e ao pioneirismo da Capes, vinculado principalmente ao poder que obteve nos governos militares. Entretanto, é importante perceber que também no contexto de reformas do Estado a Capes assumiu um papel central para a consolidação da pós-graduação como espaço de produção acadêmica. O número de artigos publicados, como já foi mencionado, subiu consideravelmente (ver nota 3) e o de alunos

titulados, que em 1990 era de 5.579 mestres e 1.410 doutores, em 2008 atinge a marca de 33.360 mestres acadêmicos, 2.654 profissionais e 10.711 doutores (MCT, 2010). A avaliação tornou-se um importante instrumento de consolidação das políticas propostas, que visavam expandir o Sistema a partir de indicadores e parâmetros internacionais. Os dados são ilustrativos desse processo.



Fonte: Capes – Estatística da pós-graduação (2010).

Gráfico 1. Expansão da pós-graduação 1998-2009

Observando o gráfico acima, é possível perceber alguns aspectos importantes da expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação no País, a iniciar pelo acesso aos dados, que permitiram a construção desse gráfico. Isso foi possível devido ao sistema de coleta, armazenamento e disponibilidade dos dados, que faz parte do processo de avaliação instituído como melhoria do sistema operacional pela Capes.

As diversas críticas que a Capes tem recebido dizem respeito principalmente ao sistema de avaliação. As diferentes análises, na sua maioria, referem-se aos critérios e indicadores adotados. Entretanto, o ponto que parece consensual é o reconhecimento do fato de que as diferentes mudanças implementadas proporcionaram maior capilaridade ao Sistema de Pós-Graduação. Hoje, dados referentes à pós-graduação do País são acessados facilmente, e tais informações tornaram-se fundamentais para sua consolidação e expansão.

Outro ponto a considerar relaciona-se à expansão do sistema. É possível perceber que em 10 anos de reformas e avaliação o processo de expansão do sistema foi significativo. Em 1998, o número de mestrados e doutorados totalizava 1.259 e, em 2009, esse número se expandiu para 2.718.

No que concerne à avaliação, os principais objetivos estabelecidos hoje pela Capes (2008a) são: a) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão; e b) fundamentar os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros (exigência legal para que eles possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação).

Com relação aos critérios de avaliação, os diferentes cursos e programas obedecem a uma matriz comum; no entanto, há variações entre as diversas áreas do conhecimento. As principais diferenças referem-se, principalmente, aos pesos dos diferentes critérios. Eles atualmente estão centrados principalmente nos quesitos referentes à proposta do programa, ao corpo docente, corpo discente, às teses e dissertações, à produção intelectual e inserção social. É possível perceber que praticamente todos os quesitos são avaliados de forma predominantemente quantitativa. Os critérios são claros e estabelecem um quadro preciso ao curso ou programa na forma das metas a seguir, a fim de atingir os objetivos traçados no processo de avaliação. O quesito inserção social é mais qualitativo, destacando informações sobre inserção e impacto regional e/ou nacional dos programas, integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

É importante salientar que a expansão do ensino superior e as reformas no processo de avaliação, tanto do ensino superior quanto da pós-graduação no Brasil, fazem parte de um contexto mais amplo de políticas de governo, muitas delas transformando-se em políticas de Estado. Nesse movimento, alguns projetos colaboraram para a estruturação de novas configurações da produção científica do País;

entre eles cabe destacar a Lei de Inovação Tecnológica, o Plano de Ação, Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional e o PNPG (2005-2010), este em fase de reelaboração. Além desses projetos, cabe também destacar a descoberta, em 2007, de petróleo e gás em reservatórios na área denominada pré-sal. Esse fato alavancou um processo de discussão em diversos setores da sociedade, entretanto, no que tange à pesquisa e pós-graduação, esse sem dúvida será um marco importante, principalmente pela necessidade do desenvolvimento de tecnologias de exploração.

Embora esse não seja o espaço para aprofundar as diversas implicações de todos esses projetos no desenvolvimento científico e tecnológico do País, é importante situar o contexto de mudanças vivido pelo País no espaço da produção de conhecimento. A expansão da educação superior, do Sistema de Pós-Graduação – que contribuiu para as mudanças nos processos de avaliação e a expansão dos programas – e dos programas interdisciplinares encontra-se no bojo dessas reconfigurações políticas.

Programas de pós-graduação interdisciplinares: o contexto

Os programas e cursos interdisciplinares no Brasil parecem estar inseridos em um movimento de questionamento das formas tradicionais de produção científica. Professores e pesquisadores insatisfeitos, muitas vezes, com os resultados de suas pesquisas disciplinares, atentos ao contexto amplo de complexidade e de novas configurações dos saberes, buscam construir nos espaços desses programas e cursos uma forma de organizar a produção científica, a partir da transferência de metodologias e da produção coletiva entre áreas e campos muitas vezes considerados distintos. Entretanto, é importante estar atento ao conceito de interdisciplinaridade. Pombo (2004) chama a atenção para que, assim como outros conceitos da mesma família, esse surge como algo que designa diferentes modos de relação e articulações, de redefinição constante de suas fronteiras; algo que visa recuperar a compartimentação disciplinar que tradicionalmente configura as instituições de produção e transmissão do conhecimento.

Latour (2003) sugere que as pesquisas interdisciplinares, dedicadas às relações entre ciência, tecnologia e sociedade, são

reivindicadas, sobretudo, em uma forma de análise não centrada no social, nem só no técnico, mas capazes de respeitar a dinâmica não hierárquica e não linear de suas imbricações.

A busca por uma síntese, mesmo que provisória, leva a refletir sobre o conceito apresentado por Etges (1993, p.79), que chama a atenção para a impossibilidade da “redução a um denominador comum” quando se reivindica a interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da ciência, da compreensão de seus limites, mas acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

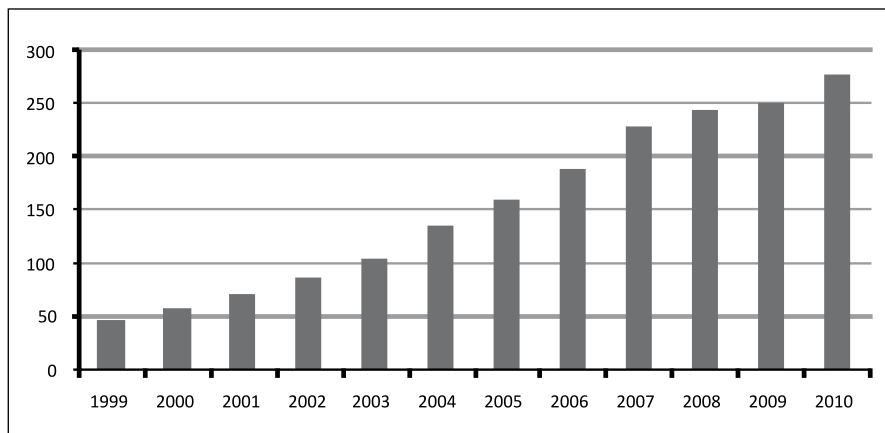
As práticas interdisciplinares que se propõem a diluir as especificidades de cada área do saber podem impor modelos e regras e, dessa forma, não fomentar a inter-relação entre as várias disciplinas na busca de estratégias de ação desconhecidas. Construir problemáticas de investigação conjunta, compartilhar metodologias, parece o caminho para sínteses que buscam enfrentar os problemas trazidos com a fragmentação e a dualidade. As práticas interdisciplinares passam a ocupar centralidade na produção científica, que visa ultrapassar as fronteiras da formação inicial disciplinar, pois permitem que se estabeleça uma colaboração científica para estudar os objetos a partir de suas dinâmicas. Utilizando o conceito de Durand (1991, apud POMBO, 2004), na interdisciplinaridade não se trata de unificar as disciplinas pela redução das suas diferenças, mas de um processo de fecundação recíproca, de transferência de conceitos e métodos com vista a uma leitura mais aprofundada da realidade.

Essa noção de interdisciplinaridade parece estar sendo compartilhada pela CAInter (CAPES, 2008b), pois em seus documentos é possível observar o anseio para que os programas e cursos compartilhem metodologias, efetivem trocas teóricas, para que contribuam com o avanço das fronteiras da ciência e da tecnologia, salientando a busca “por profissionais com perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora” (CAPES, 2008b, p. 2).

Mais do que apresentar conceitos, a CAInter traça no seu Documento de Área (2008b) diretrizes para a construção de novos programas e cursos, assim propondo caminhos a seguir. É importante compreender que essa construção não se deu por geração espontânea, mas foi no bojo do processo de reformas e mudanças institucionais que surgiram os primeiros cursos interdisciplinares na década de 1990. A grande demanda pela criação desses novos programas e cursos levou a Capes a criar, em 1999, o Comitê Multidisciplinar, abrigado na grande área denominada “Outros”. Os programas de pós-graduação que haviam surgido antes da criação desse Comitê “foram avaliados por comissões *ad hoc* nomeadas para cada caso e seu seguimento feito por outras comissões *ad hoc*, sem relação de continuidade” (CAPES, 2003, p.1).

Em função do crescimento expressivo do número de cursos abrigados na Área de Avaliação Multidisciplinar, desde 2006 se oficializou a organização dos trabalhos de avaliação (que, na prática, já ocorria desde 2004) em quatro câmaras temáticas: I) Meio Ambiente e Agrárias; II) Sociais e Humanidades; III) Engenharia, Tecnologia e Gestão; e IV) Saúde e Biológicas (CAPES, 2008b). A divisão em câmaras temáticas busca auxiliar a organização do processo de avaliação frente à diversidade de áreas do conhecimento envolvidas nos programas e cursos submetidos e avaliados pela Comissão.

Diante da crescente demanda e expansão dos cursos e programas multi e interdisciplinares, em 2008 foi criada a grande área multidisciplinar com quatro áreas de avaliação, sendo uma delas a área interdisciplinar. Dessa forma, o Comitê de Avaliação passa a se chamar Comissão de Área Interdisciplinar (CAInter). Para além da mudança de nomenclatura, cabe ressaltar o importante espaço conquistado por essa Comissão, a partir do fortalecimento e crescimento dos programas e cursos.



Fonte: Capes (2008; 2010).

Gráfico 2. Evolução do número de cursos credenciados dos programas de pós-graduação da CAInter (Comissão de Área Interdisciplinar) 1999-2010

No gráfico referido, é possível visualizar o crescimento no número de cursos credenciados pela Comissão de 1999 até 2010. Essa expansão pode ser analisada a partir de dois fatores. O primeiro, e talvez o mais visível, se relaciona com a expansão da educação superior de maneira geral e de maneira mais específica com a expansão da pós-graduação. Nesse processo, inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES), com quadros de doutores restritos em número e em diversas áreas do conhecimento, com forte demanda pela abertura de cursos de mestrado e doutorado, para ascenderem ao status de universidade ou de centro universitário, “optam” pela abertura de cursos interdisciplinares. Muitas vezes essa é a única possibilidade de consolidação de cursos *stricto sensu*, principalmente frente à formação diversa dos professores envolvidos.

O segundo fator a considerar se refere ao fato de que, no contexto das novas demandas, a forma disciplinar e fragmentada de produção de conhecimento oferece possibilidade limitada de soluções aos problemas complexos. Isso possibilitou a configuração de novas formas de pensar e produzir conhecimento por meio de grupos multi e interdisciplinares, que surgem com a preocupação de ampliar a forma de abordar uma problemática de pesquisa, sendo que essas preocupações podem ser observadas em relatos de grupos de pesquisa (RAYNAUT, LANA e ZANONI, 2000; ALMEIDA *et al.*, 2004). Muitos desses grupos serviram de embrião para programas de pós-graduação interdisciplinares, muitos deles hoje já consolidados.

Nos documentos da CAInter, é possível perceber a preocupação com novas formas de produção de conhecimento:

o reconhecimento da importância da introdução de uma área Multidisciplinar, em 1999, nomeada a partir de 2008 como Interdisciplinar, no contexto da pós-graduação da CAPES, decorre da necessidade de dar conta de novos problemas, de diferentes naturezas e com níveis de complexidade crescentes, que emergem no mundo contemporâneo, muitas vezes decorrentes do próprio avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos, baseados em uma construção do saber notadamente disciplinar (CAPES, 2008b, p.1).

A relevância de novas formas de produção de conhecimento, que tomam como objeto fenômenos que se colocam entre fronteiras disciplinares, quando a complexidade do problema requer diálogo entre e além das disciplinas, é evidenciada pela Capes como desafios teórico-metodológicos que se colocam para diferentes campos da ciência e da tecnologia. Os pensamentos disciplinar, pluri, multi e interdisciplinar, antes de se oporem, constituem-se em formas diferenciadas e complementares de geração de conhecimento nas diferentes áreas, com suas possibilidades e limites.

A CAInter reconhece o avanço que representa o tratamento de um dado problema de investigação, a partir da multidisciplinaridade, porque pressupõe a abordagem sob várias perspectivas teórico-metodológicas³. No entanto, a partir de 2008, quando a comissão reconfigura o chamado documento de área, em que estabelece as novas diretrizes para a abertura de cursos novos e apresenta alguns “marcos conceituais que procuram sustentar alguns dos balizamentos utilizados no processo de avaliação” (CAPES, 2008b, p.1), mudando inclusive o nome da comissão de multidisciplinar para interdisciplinar, parece haver um delineamento claro para que os cursos submetidos à comissão se comprometam com tais diretrizes e pressupostos.

Nesse intento, interdisciplinaridade pressupõe uma nova forma de produção do conhecimento, porque ela implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias, e graus crescentes de intersubjetivação, visando a entender a natureza múltipla de fenômenos de maior complexidade. Entende-se por interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma para

³ “Multidisciplinaridade é o estudo que agrega diferentes áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas, no qual cada área ainda preserva sua metodologia e interdependência” (CAPES, 2008b, p.2).

outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2008b, p.2).

A partir desse conceito, inúmeras inferências podem ser realizadas, mas, no que tange aos objetivos aqui propostos, é possível visualizar uma opção clara da comissão em estabelecer pressupostos e propor desafios aos programas e cursos submetidos a ela. Por um lado, talvez, para orientar novas propostas que tenham a intenção de fazer parte desse processo e, pelo outro, para construir uma base concreta que aponte caminhos a percorrer dentro da interdisciplinaridade, visando a novas formas de produção de conhecimento.

Contradições e limites do processo de avaliação Capes

Cabe salientar que os pressupostos explicitados pela CAInter foram construídos em uma trajetória de quase 10 anos desde sua primeira organização. Esse fator, aliado à trajetória construída pelos programas e cursos, foi decisivo para aquilo que a própria comissão hoje denomina de amadurecimento.

Entretanto, cabe ressaltar que os programas e cursos avaliados pela CAInter estão submetidos ao Sistema Nacional de Avaliação, que tem na sua base a construção disciplinar. Mesmo se constituindo em um importante avanço para os cursos e programas multi e interdisciplinares, no que tange à avaliação eles se encontram subordinados a indicadores que têm na sua gênese a disciplinaridade e constroem dessa forma um padrão de qualidade também nela pautado. Os itens avaliados nesse processo são: 1) proposta do programa; 2) corpo docente; 3) corpo discente, teses e dissertações; 4) produção intelectual; e 5) inserção social. É importante perceber que, apesar dos critérios procurarem avaliar os programas em suas diferentes dimensões, há um privilegiamento quantitativo com relação à produção docente e discente ao tempo de permanência no curso e aos alunos titulados. Dessa forma, os critérios estabelecidos, na maioria das vezes, não captam a diversidade dos diferentes programas e cursos; dito de outra forma, os critérios estimulam a homogeneização e padronização.

Os caminhos propostos pela comissão parecem ser distintos ao modelo de avaliação do Sistema de Avaliação. Esse, como já afirmado, tem na sua gênese a disciplinaridade, estruturado e alicerçado no modelo de construção de conhecimento das ciências exatas e naturais, que estrutura e configura uma lógica de avaliação centrada nos ditames da produtividade. Assim, privilegia-se uma relação entre o número de trabalhos publicados e de teses e dissertações defendidas no tempo de permanência do aluno nos programas e cursos⁴.

A gênese desse modelo de avaliação, baseado nas disciplinas, encontra suas raízes no processo histórico de construção de conhecimento científico moderno. A intenção de dividir e isolar de forma distinta, para permitir a descrição e análise do objeto investigado, deu origem ao que se conhece hoje por disciplina. Essa lógica avaliativa exclui outras relações possíveis estabelecidas na produção do conhecimento científico, que buscam ultrapassar limites impostos pela construção disciplinar, transferindo e combinando métodos e técnicas, e que têm na produção coletiva uma meta a ser alcançada.

O modelo centrado principalmente em parâmetros e indicadores quantitativos, em que avaliação e financiamento têm vinculação direta, são reveladores de um modo de fazer e pensar a ciência e o conhecimento que, na maioria das vezes, é contraditório às propostas que buscam ultrapassar fronteiras impostas pelas formas disciplinares.

A exigência do tempo cada vez menor de permanência dos alunos nos programas tem sido um fator de limitação ao trabalho interdisciplinar, principalmente quando se busca, como a própria CAInter afirma, “trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias, e graus crescentes de intersubjetivação” (CAPES, 2008b p. 2). Esse objetivo demanda um tempo maior de amadurecimento na construção de linhas de pesquisa e projetos de dissertação e tese. Isso implica a busca de conceitos e metodologias, muitas vezes novos aos pós-graduandos e até mesmo aos orientadores, exigindo um tempo que não corresponde ao estabelecido pelo processo avaliativo.

A meta a ser atingida por meio da pesquisa interdisciplinar pressupõe construções coletivas tanto nos grupos de alunos como na forma de orientação – há várias experiências em curso de orientações

coletivas. Essas práticas demandam tempos distintos aos modelos disciplinares, não apenas para elaboração do projeto, mas também para coleta e análise de dados. As experiências de coleta e análise de dados compartilhados, por um lado, têm gerado riqueza de resultados por meio de diferentes olhares e, pelo outro, acabam produzindo dificuldades à conclusão dos trabalhos devido ao tempo imposto aos cursos.

O objetivo de fazer “surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora” (CAPES, 2008b p. 2) esbarra nos determinantes da avaliação, que, ao estabelecer indicadores centrados em dados quantitativos, limita as múltiplas possibilidades de integração não apenas de conhecimentos científicos, mas de outros saberes sobre a realidade.

As contradições evidenciadas estabelecem limites entre os objetivos propostos pela CAInter, que foram estabelecidos a partir das várias experiências e do amadurecimento dos programas, cursos e grupos envolvidos, e os critérios estabelecidos pela avaliação, que, em última instância, estabelecem notas que se vinculam diretamente ao financiamento da pós-graduação. Tais contradições e limites são constituidores e constitutivos das propostas interdisciplinares.

Assim, é importante estar atento ao fato de que o espaço dos programas interdisciplinares é também o espaço de pensar e propor alternativas à avaliação hoje em curso. Há, portanto, a necessidade urgente de discutir e construir alternativas ao atual modelo, sob pena de inviabilizar propostas que buscam a multi e a interdisciplinaridade no processo de construção de conhecimento e formação de profissionais.

Considerações finais

Hoje, a necessidade histórica é de encontrar modos de detectar – e não de ocultar – as ligações, articulações, solidariedades, implicações, imbricações, interdependências e complexidades do processo de conhecimento. Isso pressupõe que a avaliação seja reintegrada ao processo de produção científica, com objetivo de ser mais um elemento na construção de alternativas para modelos consolidados de exclusão.

A complexidade, tanto das novas relações que se estabelecem no cotidiano da vida da humanidade quanto da produção de conhecimento científico, implica necessariamente alternativas aos processos de avaliação, em que o conceito de qualidade tem como alicerce apenas padrões disciplinares, oferecendo pouca ou nenhuma flexibilidade quando se pretendem mudanças nas formas de agir, pensar e produzir conhecimento. Algumas das experiências interdisciplinares em curso por vezes são vistas pelas áreas disciplinares com ressalvas, muito subjetivas e de difícil enquadramento disciplinar. Isso tem levado muitas vezes a incompreensões e erros na avaliação, que dificultam o reconhecimento de formas interdisciplinares e intersubjetivas de construção do conhecimento.

Os programas e cursos de pós-graduação interdisciplinares estão, de certa forma, abrindo espaços na construção de formas diferenciadas de organização curricular, de formatos de orientação, de estrutura e ingresso nos diferentes cursos e de outros tantos pontos inerentes aos diferentes programas de pós-graduação. Assim, a discussão de alternativas à forma de avaliação disciplinar também deverá fazer parte das agendas de todos os implicados, inclusive daqueles nas áreas disciplinares, sob pena de inviabilizar as possibilidades de construção de conhecimento interdisciplinar mais apropriado à dimensão complexa de muitos problemas e situações no mundo hoje.

Recebido em 30/08/2010

Aprovado em 03/02/2011

Notas

² Desde 2003, a Academic Ranking of World Universities publica anualmente a classificação das 500 melhores universidades do mundo, levando em conta alguns indicadores como prêmios Nobel, números de pesquisadores citados pela Thomson Scientific, artigos publicados na Nature e na Science, entre outros. O ranking é apresentado de forma a classificar as 100 primeiras, seguida de intervalos de 100 (ARWU, 2010).

⁴ Ressalta-se, no entanto, o esforço da Capes em qualificar a produção intelectual (artigos científicos), readequando o Sistema Qualis nos últimos anos. Quanto ao Qualis livros, ainda não existe um sistema implantado e testado de forma mais abrangente para todas as áreas. Já em relação às teses e dissertações, a Capes ainda não encontrou forma adequada para sua avaliação qualitativa.

Referências bibliográficas

ARWU (Academic Ranking of World Universities). Academic Ranking of World Universities 2009. Disponível em: <<http://www.arwu.org>>. Acesso em: 27 mai. 2010.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 75, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05 jun. 2009.

ALMEIDA, J.; GERHARDT, T. E.; MIGUEL, L. de A.; NETTO, C. G. A. M.; VERDUM, R.; BECK, F. de L.; ZANONI, M. Pesquisa interdisciplinar na pós-graduação: (des)caminhos de uma experiência em andamento. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, n. 2, p. 116-140, 2004.

BASTOS, C. C. B. C. O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. *Educação Temática Digital*, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=462>>. Acesso em: 14 mai. 2008.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-graduação Brasileira. Síntese dos procedimentos que levaram à reformulação do modelo de avaliação adotado e principais resultados alcançados pela Avaliação-1998. Brasília, 1998.

_____. Avaliação e perspectivas – Comitê Multidisciplinar/ Interdisciplinar. 2003. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2006.

_____. A avaliação da pós-graduação. 2008a. Disponível em: <www.capes.br/avaliacao>. Acesso em: 20 mar. 2008.

_____. CAInter (Comissão de Área Interdisciplinar). Documento de Área Interdisciplinar Triênio 2007-2009. Brasília, 2008b.

_____. Estatística da Pós-graduação. Disponível em: <www.capes.gov.br/estatisticas>. Acesso em: 28 mai. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Processo de Bolonha. *Educação Temática Digital*, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=452>>. Acesso em: 14 mai. 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/394/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2009.

ERICHSEN, H-U. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. *Sociologias*, v. 9, n. 17, p. 22-49, 2007.

ETGES, N. J. Produção de conhecimento e interdisciplinaridade. *Educação e Realidade*, v. 18, n. 2, p.73-82, 1993.

LATOUR, B. Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia. São Paulo: Edusc, 2003.

LEITE, D. Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

MCT (Ministério de Ciência e Tecnologia). Indicadores Nacionais de Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/2051.html>>. Acesso em 27 mai. 2010.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: ambições e limites. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

RAYNAUT, C.; LANA, P.; e ZANONI, M. Pesquisa e formação na área do meio ambiente e desenvolvimento: novos quadros de pensamento, novas formas de avaliação. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n.1, p. 71-81, 2000.

RUBIN, M. O.; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente na educação superior: desafios do internacional ao local. In: VII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente, *Anais...* Buenos Aires, p. 1-17, 2008.