

Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação

Maria Célia Marcondes de Moraes*

Resumo: Examino a questão dos paradgmas além do âmbito estritamente epistemológico discutindo-a no interior do que chamo "espírito de época". Compreendo que as atuais crises e mudanças paradigmáticas apontam, ao contrário, para uma conversação filosófica mais profunda e alcançam as esferas culturais e sócio-políticas mais amplas. De fato, seu impacto é bem mais amplo do que o percebido pelo pequeno público especializado, acadêmico e ilustrado. Com isso em vista, teço algumas considerações sobre a universidade pública brasileira e, posteriormente, apresento algumas reflexões sobre a adesão paradigmática que norteou a recente avaliação da pós-graduação brasileira pela CAPES.

Palavras Chave:Paradigmas (Ciências Sociais)-universidade - avaliação

Abstract: This paper aims to debate paradigms going beyond the strict limits of Epistemology or even Gnosiology as part of a broader discussion related to "the spirit of our epoch". It also claims that the paradigmatic shifts and crises we have witnessed within the last few decades point out to a deeper contemporary philosophical argument and exert an impact on wider cultural and socio-political spheres. Actually, the relevance of the crises surpasses their specialized appeal to a small section of academic or higher education community. Based on these issues, the paper makes some comments on the Brazilian universities nowadays, and finally examine the paradigms which underlie the criteria recently used by CAPES to evaluate post-graduate courses in Brazil.

Keywords: Paradigms(Social Sciences)- universities - evaluation

* Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Doutora em Ciências Humanas/Educação.

1. Introdução

Quebras, mudanças, crises: qualificações que indicam a complexidade que cerca a *conversação* contemporânea sobre paradigmas - um tema, aliás, de modismo irresistível. E não é de surpreender que seja assim. Diante de um mundo desencantado e da experiência de desconstrução das certezas instituídas pela razão ilustrada, que até há pouco balizavam o conhecimento científico, a ética e a própria prática educativa, parecemos submergir ora na hesitação e no desconforto, ora em um ceticismo francamente niilista. Face ao movimento crítico que, em sua extensão e magnitude, tudo propõe desestruturar, frente à desestabilização de todos os parâmetros teóricos, a explicação mais singela e ao alcance das mãos, quase natural, é a de que estamos em clima e em tempos de crise e, portanto, de mudança de paradigmas. Mas o que significa mudar paradigmas? O que são eles, ao final das contas?

Rabinbach lembra que, em certas circunstâncias, os intelectuais da academia, percebendo que suas referências teóricas perderam a solidez que antes possuíam, por conveniência, e às vezes até por interesses oportunistas, decretam a crise e mudam de perspectiva ou de paradigma. Neste caso, segundo o autor, mais do que em presença de uma crise, estaríamos frente a dilemas intelectuais que, vez por outra, despontam no meio acadêmico por sua incapacidade de compreender, até as últimas consequências, os desafios postos por um determinado campo do conhecimento ou, mais amplamente, pela dinâmica do processo social. Tais desafios são então simplesmente deixados de lado, ou desqualificados, *tout court*. Com ironia, Rabinbach chama esses dilemas de “Édipo kuhniano”, isto é, as supostas mudanças de paradigmas nada mais são que reações da comunidade acadêmica à exaustão intelectual das propostas de uma ou mais gerações anteriores. No mais das vezes, possuem nenhuma determinação substantiva, seja teórica ou histórica (Rabinbach, 1994, p. 74).

Impossível, porém, falar em paradigmas sem recorrer a Thomas Kuhn. Em seu “salto da física à história da ciência”, que resultou no clássico *The Structure of Scientific Revolutions*,¹ Kuhn apresenta uma instigante discussão sobre o tema. Suas reflexões voltam-se para o progresso da ciência e sua crítica é dirigida, sobretudo, contra a proposição fundacionalista de que existem bases seguras e inquestionáveis para um

efetivo, contínuo e cumulativo progresso do conhecimento científico que, nesta evolução, ofereceria uma representação cada vez mais adequada e segura do mundo real. Ao contrário, afirma Kuhn, o mais significativo na história da ciência não é sua continuidade: os episódios relevantes em sua história são as revoluções, as rupturas e discontinuidades em seu desenvolvimento, o surgimento de uma nova tradição e o abandono da anterior. A este processo ele denomina “sucessão de paradigmas”.

A passagem de um paradigma a outro – que é o caráter distintivo da revolução científica – não preserva nem as questões, nem as respostas anteriormente existentes. Caracteriza-se, afirma Kuhn, pelo crescimento dos desafios e da capacidade de resolver problemas. A atividade científica possui este perfil: é *puzzle-solving* (Kuhn, 1970, p. 52). Segundo o autor, quando se estabelece um consenso na comunidade científica sobre como solucionar os *puzzles* de forma bem sucedida, dissemina-se “uma adesão profunda a esta maneira particular de ver o mundo e praticar a ciência”. O cientista, “à maneira de um jogador de xadrez”, adere então ao paradigma eficaz e exclusivo graças à esta preparação prévia que lhe fornece “as regras do jogo, descreve as peças com que se deve jogar e indica o objetivo em vista. Se ele falha, como acontece com a maioria dos cientistas, (...) esse fracasso só revela sua falta de habilidade” (Kuhn, 1974, p. 55 e 71).

Entretanto, há que se resguardar a dinâmica do progresso da ciência: para Kuhn, a pesquisa sob um campo paradigmático é, também, “um modo particularmente efetivo de induzir mudanças de paradigmas” (Kuhn, 1970, p. 52). Quando ocorre o triunfo de um novo paradigma, lembra Dutra, estabelece-se uma discontinuidade em relação ao período anterior. “Há tanto mudanças substantivas, que dizem respeito aos objetos que compõem o mundo e suas propriedades e relações, quanto mudanças *não-substantivas*, que dizem respeito a métodos, padrões e critérios que regulam a atividade científica (...). Portanto, com a troca de paradigma, há uma alteração da ciência tanto no que diz respeito à forma pela qual ela vai ser feita quanto no que diz respeito ao mundo que ela vai investigar” (Dutra, 1998, p. 106). Se muda a ciência e o mundo que ela investiga, os paradigmas são, portanto, incomensuráveis.

É neste ponto que as propostas apresentadas por Kuhn permitem a suposição de que a ciência é um empreendimento subjetivo e/ou relativista e de que ele próprio seria adepto do construcionismo científico, uma

forma clara de anti-realismo: a seu ver, a ciência seria uma atividade de construção e não de descoberta. Traduzindo: o que faz com que um paradigma seja aceito não é sua correspondência a algum elemento da realidade, mas sua adoção por uma comunidade importante de investigadores que, por adotá-lo, o legitimam e lhe conferem um estatuto de autoridade. Por outro lado, a ciência é vista como uma prática socialmente localizada que constrói a realidade que descreve e não como um conjunto de procedimentos que investiga uma realidade que lhe é pré-existente e exterior à sua própria prática. Assim, o mundo investigado pela ciência não seria o mundo real, mas o mundo por ela construído, o mundo conformado pelo paradigma mais eficiente – de acordo com o ponto de vista dos cientistas – na solução do quebra-cabeças. Não por acaso, Thomas Kuhn, em que pese seu *Postscript* revisionista, na edição de 1970 de *The Structure of Scientific Revolutions*,² onde refuta a acusação de relativismo, tem sido tomado como inspiração e guia para muitas das reflexões filosóficas contemporâneas – especialmente as do neopragmatismo.

Mas não estamos aqui para falar de Édipos kuhnianos nem para aprofundar as propostas de Thomas Kuhn – não obstante sua atualidade e relevância. Se me permiti esta rápida incursão é porque nos será útil na discussão que se segue. E, aqui, creio que devo um esclarecimento. Como indica o título da reunião anual da ANPEd/98, trata-se de discutir os “paradigmas do conhecimento e suas implicações no currículo e na atividade docente”. Esclareço, em primeiro lugar, que examino a questão dos paradigmas incluindo o âmbito estritamente epistemológico, e mesmo gnosiológico, no interior do que chamo “espírito de época”. Com isso em vista, teço algumas considerações sobre a universidade brasileira e, posteriormente, apresento algumas reflexões sobre a adesão paradigmática que norteou a recente avaliação da pós-graduação brasileira pela CAPES – ao fazer esta escolha, a de priorizar a universidade e a pós-graduação, estarei particularizando o debate. Peço desculpas por isso, mas esses são os meus espaços e neles transito com maior familiaridade.

De meu ponto de vista, então, o debate sobre paradigmas transcende, e muito, o âmbito restrito da ciência – embora esta última continue sendo um privilegiado espaço para esta discussão, o que nunca é demais lembrar. De fato, as análises sobre paradigmas, suas crises e mudanças, sobretudo quando se tem em vista as desventuras das idéias e propostas mais abrangentes da Ilustração – políticas, éticas, estéticas, educacionais,

Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação • 55

entre outras -, excedem as irresoluções epistemológicas que lhes são subjacentes e o impasse a que chegaram as tradicionais questões sobre o progresso da ciência e a demarcação do conhecimento científico. Alcançam, ao contrário, mesmo quando de forma mediada, as esferas culturais e sócio-políticas e seu impacto, portanto, vai além do pequeno público acadêmico e ilustrado (Norris, 1996, p. VIII).

E vivemos tempos de mudanças. Tantas e tão extraordinárias que passamos a encarar como rotineiras mesmo aquelas mais drásticas e a aceitar como “naturais” a sucessão e/ou questionamento de paradigmas que se nos oferecem em infinda e desordenada seqüência. Em texto recente, Mário Duayer e eu levantamos algumas dúvidas sobre este “mudancismo” - se me permitem a expressão - e indagamos se, de fato, não estaria traduzindo um misto de futuro e ausência de futuro cuja expressão mais comum estaria no uso indiscriminado de epítetos como “pós”, “neo”, “anti”, “super” e que tais. Privilegiamos, naquele texto, a crítica ao prefixo “pós” e indicamos: “o ‘pós’ antecipa algo, mas é incapaz de qualificar o quê; ‘pós’ que só se determina por negação meramente verbal da realidade de fato insuperada. Tudo se passa como se o uso indiscriminado do prefixo - pós-industrial, pós-moderno, pós-trabalho, pós-etc. - pudesse, de fato, promover uma negação real” (Moraes e Duayer, 1997, p. 108).

Gostaria de retomar esta pista, até porque ela é um sinal distintivo do espírito da época em que vivemos. Por isso, da multiplicidade de formas em que se desdobra, de sua aceitação de “leituras” diferentes e divergentes, das afirmações de pluralismos e abrangências jamais vistas, inclusive nas propostas econômicas e políticas sobre o mundo contemporâneo, este espírito de época parece oferecer uma inteligibilidade quase que monopólica do real: “uma cesta repleta de variedades que acomoda as diferenças de modo a evitar todo e qualquer verdadeiro antagonismo” (Ahmad, 1996, p. 8). Um real supostamente “pós-si mesmo”, despido de relações sociais concretas.

O espírito de época - e as contradições que traz em si - talvez possa ser uma chave interessante para a compreensão das opções subjacentes à recente avaliação dos programas de pós-graduação, pela CAPES. Um processo que, me parece, manifesta exemplarmente tais contradições: diferenças culturais e interpretativas diluídas sob um paradigma único e ambicioso de pós-graduação. Mas, voltaremos a este aspecto mais adiante. Neste ponto, passo a apresentar algumas reflexões a universidade pública brasileira.

2. A Universidade em tempos de adesão pragmática

Estamos habituados a pensar as instituições de ensino superior como importante e tradicional patrimônio social de interesse público. Em sua necessária universalidade, múltipla e diversificada, a universidade sempre foi vista como instância privilegiada no continuado processo que presentifica, cria e difunde a experiência cultural e científica da sociedade e, por isso mesmo, como *locus* fundamental para a construção da identidade sociocultural de um país. Por entendê-la assim, instituição social de interesse público, muitos de nós temos nos empenhado em sua construção, preservação e defesa. Por clara convicção política - a educação como dever do Estado e direito de cidadãos e de cidadãos-, muitos têm lutado por uma universidade autônoma, democrática, gratuita, laica e, sobretudo, de perfil marcadamente público. Adjetivos que, indispensáveis, expressam seu caráter contraditório de buscar a universalidade a despeito da particularidade que a determina: instituição presa às determinações postas pela sociabilidade do capital (Moraes e Duayer, 1997, p. 01).

Se todos concordam, à esquerda e à direita - se é que tais referenciais ainda podem ser empregados -, que um dos traços marcantes deste final de milênio é o espalhamento vertiginoso da revolução científico-tecnológica, então não se pode ignorar o fato de que tal determinação na universidade torna-se mais e mais preponderante e, agregue-se, não apenas no que se refere à pesquisa científica e tecnológica. Tarefa, aliás, que hoje partilha - quase sempre em desvantagem - com institutos isolados e com as próprias corporações multinacionais. A preponderância a que me refiro diz respeito, especialmente, a um aspecto nem sempre destacado, o processo educacional propriamente dito. Se o conteúdo do saber científico e tecnológico produzido na universidade determina-se crescentemente pelas finalidades postas pela sociabilidade dominante - a do capital -, não é menos verdade que a produção e a aplicação deste saber tem por pressuposto o suporte do espírito de época, de um certo tipo de racionalidade - um cientista, um professor, um técnico, um estudante - que assimila aquelas finalidades tomadas como conteúdo indubitável do processo do conhecimento. Sob tal ótica, a produção da universidade tem duplo caráter, ambos essenciais: produzir saberes e formar as competências pragmaticamente necessárias.

Se assim é, se o conhecimento está sendo expropriado da atribuição de indagar por um *ethos* distinto do desta sociabilidade, se seu sentido lhe

é anterior e anônimo, parece lícito afirmar que os momentos de universalidade do saber, e da universidade, encontram-se asfixiados pelos da particularidade. Em tais circunstâncias, seu caráter “público” esvaziou-se de sentido, tornou-se sinônimo de “publicitário”, uma feira de interesses privados (Freire, 1997, p. 97); por certo, as categorias “autonomia” e “democracia” ganharam outras conotações, distantes das que tiveram outrora. A aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica - inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais - instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores (Andes/SN, 1996, p. 10). É este universo que afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão - agora concebida como oferta de serviços a preços de mercado - em detrimento da produção de pesquisa e de conhecimento - também aqui, muitas vezes, reduzidos a seus gerentes -, prática absolutamente necessária para a vitalização do ensino.

Difícil, assim, se não impossível, pensar o “público” diante dos mecanismos que induzem nossas universidades à total submissão à lógica mercantil, levando-as à competição pelos poucos financiamentos destinados ao ensino superior. Ádua tarefa a de propor a “autonomia e a democracia” em uma universidade que, sujeita aos critérios de valorização imediata do mercado, passa a assumir progressivamente o papel de agenciadora de projetos e de informações - não mais necessariamente de conhecimentos - digeríveis e assimiladas rapidamente pelo mercado. O resultante ethos neodarwinista, cultura específica dos dias de hoje, mostra-se cada vez mais incompatível com o público, a autonomia e a democracia - consensual paradigma há poucos anos atrás (Moraes e Duayer, 1997, p. 03).

No entrechoque de uma imagem ideal, que se perdeu no passado, ainda próximo, com a exuberância “da ordem do tempo” e com o novo comportamento que dela se espera, a universidade da periferia do capitalismo tem futuro incerto.³ Por um lado, parece paralisar-se em consequência de uma espécie de corporativismo reativo e da acomodação da mai-

oria dos que nela trabalham ou estudam. Um torpor que imobiliza até mesmo seus defensores mais generosos, que são levados a assumir, involuntária e inconscientemente, as consequências derivadas da desobrigação do Estado posta em prática pela contra-revolução conservadora. Um efeito talvez do desencanto e do desestímulo imperantes. Por outro lado, a universidade é obrigada a buscar no mercado o sentido exclusivo de sua existência e os recursos para sua sobrevivência. Busca que tende a prestigiar, paradoxalmente, atitudes e interesses privatistas no interior do público (Moraes e Duayer, 1997, p. 04).

Nestas circunstâncias, a universidade necessita mais do que uma banal crônica de resistência. Não lhe resta outra saída senão a análise, sem álibi, de seu momento e de seu contexto. É chegada a hora de pôr uma “lupa nas perdas, desperdícios e omissões, temas que têm passado despercebidos, não porque inacessíveis, mas por serem visíveis demais” (Bonassa, 1997). Nem por isso, porém, deve-se perder de vista que a criminalização de seus quadros, a tosca e irresponsável desmoralização dos que nela trabalham, foi o prelúdio necessário para a coação da ideologia do empresariamento e da eficácia gerencial, razão pela qual o exame crítico que a situação reclama deve precaver-se para não se envolver, sem crítica, em adesões aos novos paradigmas ou se render, por antecipação, aos termos do discurso do adversário. Risco, aliás, que enfrentamos durante o processo de greve das Universidades Federais, em 1998, quando, em uma universidade em “estado pré-falimentar de sucata, para agravo ainda maior, passamos por privilegiados de um setor estatal improdutivo” (Arantes, 1996, p. 309-11). Risco, por outro lado, com o qual nos deparamos agora, diante das lineares, reificadoras e burocráticas avaliações impostas pelo governo e, particularmente pela CAPES aos programas de pós-graduação e, no que nos interessa salientar, aos da área da Educação: neste caso o argumento do adversário é o de que “a produção da área – a da Educação – é fraca”. Não me rendo a este discurso. E aqui chegamos ao segundo e último ponto dessas reflexões.

3. A avaliação da CAPES e o novo paradigma da pós-graduação brasileira

É precisamente neste contexto que, a meu ver, cabem algumas considerações sobre os resultados e procedimentos da recente avaliação

dos Programas de pós-graduação em Educação, referente ao biênio 1996/97, realizada pela Comissão de Avaliação da CAPES⁴, que deve vigorar para os três anos subseqüentes à avaliação. Obviamente não está em questão a legitimidade da CAPES como agência de supervisão, acompanhamento e financiamento dos cursos de pós-graduação no país e, menos ainda, a necessidade de que processos rigorosos de avaliação estejam sob a responsabilidade de nossos pares⁵. O foco é outro. Trata-se do paradigma que balizou a avaliação: o modelo, os instrumentos e a forma de sua aplicação. Raras vezes um paradigma - seu significado, suas certezas, a luta pela sua preservação -, tenha se revelado de forma tão explícita como aqui.

Como sabem todos os que de uma forma ou de outra estão vinculados à pós-graduação, a última avaliação trouxe um impacto devastador para a área. Não vale a pena desfilas as peripécias dos programas para dar conta da chamada “Aplicação Coleta de Dados – Datacapes” – o instrumento supremo da avaliação⁶. Nem, por outro lado, recordar que os critérios da avaliação – sobre os quais os programas não foram perguntados – só foram divulgados aos coordenadores em abril, isto é, quase três meses após a data limite da entrega do Datacapes⁷. Interessa é ressaltar o resultado do processo: a) a condenação de inúmeros programas ao “descredenciamento” – o que significa a não validade de seus diplomas para os alunos que neles ingressarem nos três anos subseqüentes à avaliação e, muito provavelmente, a não concessão de bolsas, pois não obstante a propalada desvinculação entre “avaliação e fomento”, bolsas já estão sendo cortadas em vários programas com “nota baixa” -; b) como lembra a carta da diretoria da ANPED, a atribuição de notas, para mais ou para menos, no mínimo desconcertantes – não só se confrontadas com conceitos anteriores mas, sobretudo, quando comparadas entre si -, e, c) ao fim e ao cabo, um traçado distorcido do perfil da área. Basta uma rápida mirada no “ranking” dos programas para verificar essas afirmações⁸.

Vários documentos foram, e têm sido, divulgados em todo o país expressando a indignação, a perplexidade e, muitas vezes, o desalento, de muitos de nossos programas de pós-graduação e, diga-se de passagem, não só na área de Educação. Em todos os textos reitera-se por um lado, a inequívoca importância de sistemáticas e severas avaliações, por outro, manifesta-se energicamente a crítica à adesão, pela CAPES, e pelas Comissões de Avaliação, a um determinado paradigma de avaliação. Que for-

midável constatação! O que fez a CAPES? Kuhnianamente, estabeleceu um paradigma de referência: um modelo de avaliação fechado - que se traduz em um programa de computador - e que, de acordo com a própria Comissão de Avaliação da Área da Educação, “contém uma concepção de avaliação diagnóstica a que é difícil, quase impossível escapar”. (Documento da Área de Educação II, 1988, p. 04) Modelos praticados em determinados campos do conhecimento – ainda segundo a Comissão determinadas Áreas, particularmente as “áreas médicas”, exercem um efetivo poder de intervenção (Idem) -, foram associados a um perfil que não é adequado à área de Educação (Documento de Área – Educação, 1998, p. 42). Entretanto, aplicou-se à área, este modelo reconhecidamente “inadequado”.

O paradigma foi, certamente, bem escolhido, especialmente em seu *aggiornamento* ao espírito da época, à sua “adesão profunda a uma maneira particular de ver” a pós-graduação brasileira. Lembrando as palavras de Kuhn: forneceu as regras do jogo, descreveu as peças com que se deveria jogar e indicou o objetivo a ser alcançado. Como todo paradigma, estabeleceu seu próprio critério de avaliação e, consequentemente, de exclusão, arremessando ao ar o respeito à especificidade das áreas, a valorização da relação entre as propostas dos vários programas e o impacto efetivo de sua atuação na própria instituição e na sociedade – aspectos, diga-se de passagem, recomendados pela própria CAPES (CAPES, 1998). Submisso ao espírito da época, o modelo admite a diversidade, mas em sua monopólica apreensão, homogeneiza o desigual.

Bourdieu oferece algumas indicações para uma melhor compreensão desses acontecimentos. Ele lembra que é comum, na academia, imperar a luta pela definição do conceito e os intelectuais em confronto pisam o campo minado no qual o que importa é “definir”, “conceituar”, isto é, hegemonizar um campo determinado de conhecimento. Nesta luta, todas as armas são válidas e, entre elas, uma muito eficaz é a de produzir o que o autor chama de “efeito de ciência”. Tal discurso, o do “efeito de ciência”, alcança a eficácia simbólica e os benefícios associados às formas exteriores da ciência, uma vez que a disputa fragiliza o controle e o rigor, reduzindo o ponto de vista epistêmico a um simples ponto de vista dóxico (Bourdieu, 1984, p. 44). Assim, os intelectuais que hegemonizam um campo, conseguem-no por relações que não necessariamente estão circunscritas ao campo da ciência, mas ao do político, ao do administrativo, ao da escolha pessoal e inúmeros outros. Na busca pelo “efeito de

ciência”, dados importantes são as estratégias de desqualificação na produção de ciência e a presença em um *index* da área.

Por essas razões é preciso questionar, pela raiz, a legitimidade do paradigma e do conseqüente *index* adotado. Em documento intitulado “A mudança de critérios da avaliação dos programas de pós-graduação: subsídios para uma tomada de posição para a Área de Educação”, o colegiado do programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, aponta para um aspecto fundamental: o de que toda avaliação deve estar subordinada a critérios ético-políticos e teórico-científicos. Neste sentido, afirma o documento, a avaliação não se confunde “com processo de mensuração com fins classificatórios ou mecanismo de poder e controle burocrático” nem, por outro lado, deve ser orientada por uma “perspectiva cientificista supostamente imune a juízos de valor”. Diferentemente, é “processo que tem que incorporar sujeitos concretos, memória histórica, participação efetiva e mediações de diferentes ordens” (UFF, 1998, p. 03). Em outras palavras, a avaliação não pode ser punitiva e excludente mas, ao contrário, deve apresentar um caráter formativo, pedagógico, tendo em vista o aprimoramento dos programas. Não foi o que ocorreu com a avaliação dos 46 programas de pós-graduação em Educação de todo o país. Vários recorreram e alguns até tiveram resposta positiva a seus pedidos de reavaliação. Depois, naturalmente, da ampla e desmoralizadora divulgação das notas baixas pela imprensa. Será que se pensa em lançar um novo software para medir os danos morais, o desgaste, o desperdício de energia?

Ademais, a prevalecer a atual adesão paradigmática, ela terá um efeito dominó sobre a atuação futura dos programas. Senão vejamos. O que se define como recomendável, do ponto de vista da composição do *corpus disciplinar* dos cursos de mestrado e doutorado, inevitavelmente passará a dar sustentação a uma determinada forma de preparar o pesquisador ou o docente de nível superior. Na medida em que a avaliação confere legitimidade a programas com tal ou qual perfil disciplinar, temático, teórico, entre outros, fica estabelecido o indicativo da direção a ser seguida por todos. Dessa primeira e grave consequência poder-se-ia, talvez, derivar algumas outras:

a) O recorte “inovador”, disciplinar, teórico, metodológico proposto para a formação do pesquisador terá rebatimentos diretos no tipo de conhecimento a ser produzido: um conhecimento que deverá adequar-se ao paradigma que dita as regras da avaliação. A autonomia, a criatividade,

a peculiaridade de cada programa ou a proposta das universidades onde estão inseridos, por estarem fora ou contra as “regras do jogo estabelecido” não entram, ou pior, contam desfavoravelmente na avaliação;

b) O paradigma único de avaliação trará, por outro lado, fortes repercussões sobre a formação docente e a configuração – *a posteriori* – do *corpus disciplinar* que comporá a formação do professor para qualquer nível de ensino. Assistiremos, provavelmente, a uma determinação dos conteúdos de ensino dos níveis anteriores da formação pela possibilidade de ingresso neste ou naquele programa de pós-graduação. Ou seja, a pós-graduação seguidora do paradigma X, acabará por produzir um modelo X de formação de pesquisadores e de docentes envolvidos com temas, períodos e abordagens correspondentes. Ao que tudo indica, pois, não se trata de uma empresa de pequeno porte, mas sim de um verdadeiro conglomerado de capitais. No final das contas, mais que um paradigma, parece que estamos diante de uma armadilha que acabará sufocando e engessando a produção diferenciada dos vários programas.

c) A formatação dos programas proposta pela CAPES, e aceita pela Comissão, encaminha o modelo desejável para futuras adequações, articuladas essas às concessões de bolsas de estudos, financiamentos, convênios, etc. Até porque, os resultados da avaliação inevitavelmente repercutirão na política de outras agências de fomento. Parece que, uma vez decidido a quem dar o reino dos céus, teremos todos que rezar a ave Maria! Evidente que, mesmo desfiando a mesma reza, nem todos poderão chegar a tal e tanto. Como ironicamente lembra Cony, é preciso ter competência para vencer na vida! (Cony, 1998, p. 2)

Para concluir este ponto, gostaria de acrescentar um último aspecto a esta discussão e que parece ter passado despercebido à crítica, pelo menos até o momento. Trata-se dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* “fora da sede” ou os “inter-institucionais”, esses últimos incentivados pelos vários planos regionais da CAPES – Plano Sul, Plano Nordeste, por exemplo – articulados às agências de fomento dos estados. Tais cursos, que propiciam efetiva complementação salarial para os que neles se engajam, foram muito bem recebidos por professoras e professores de vários programas de pós-graduação. Só em Santa Catarina pretende-se duplicar ou triplicar o número de mestres e doutores no estado, sendo a Universidade Federal de Santa Catarina responsável por mais de 20 cursos deste tipo (Informe FUNCITEC, 1998) e o Programa de Pós-Graduação em Educação⁹, por dois deles. Cur-

sos de mestrado e doutorado estão sendo realizados em “módulos” ou “em fins de semana” ou “à distância” quase sempre, pode-se supor, com qualidade duvidosa. Sem mencionar, ademais, que títulos de mestre e doutor, tão controlada e arduamente obtidos nos “cursos na sede” – curiosa denominação, não lhes parece? – serão equiparados à profusão inevitável dos títulos obtidos “fora da sede”. Pergunto: teriam tais cursos entrado na rigorosa avaliação da CAPES? O conceito de “programa”, tão definitivo na avaliação, teria incluído essas experiências? De um lado, a multiplicação de títulos e de cursos de menor qualidade; de outro, o descredenciamento de programas de pós-graduação em Educação, a desconsideração de sua história e opções, de modo especial os das universidades públicas do país. Não estariam assim se explicitando as intenções governamentais em seu todo? São indagações que deixo para nossa reflexão.

4. Palavras finais

Concluo essas idéias com a convicção de que as questões referentes à universidade e à avaliação da pós-graduação não se constituem, por certo, em meros “dilemas intelectuais”, para usar a expressão de Rabinbach. Os problemas que se nos apresentam, sem dúvida, possuem determinação substantiva, teórica e histórica. Entretanto, como lembra Thomas Kuhn, o que faz com que um paradigma seja aceito, não é sua correspondência à realidade - e, por conseguinte, às suas determinações substantivas, teóricas ou históricas. No campo da ciência, para instaurar-se um paradigma, basta que seja consensual em uma comunidade importante de pesquisadores que o adotam, o legitimam e lhe conferem estatuto de autoridade. No campo mais amplo do espírito de época, basta a adequação bem sucedida. Mas, ainda segundo Kuhn, não obstante a adesão de pesquisadores a um determinado paradigma, ele sempre apresenta resultados ainda por completar – afinal, isto é o que garante a progresso da ciência - e, neste sentido, é também um modo efetivo de resolver problemas. Aí reside, a meu ver, a possibilidade de intervenção - necessária e urgente - da crítica e da autocrítica.

Gostaria de finalizar com a indagação sobre “o que fazer” da e na universidade, sugerindo que talvez seja interessante virar a pergunta de cabeça para baixo. Admitindo que o principal papel da universidade seja o de pensar a sociedade, mas levando em conta igualmente que a universidade

pensa a sociedade na sociedade, que a universidade, enfim, não está fora da sociedade, mas não se confunde com ela, quem sabe não seria o caso de se perguntar se seria possível à universidade pensar uma sociedade que não se pensa ou para a qual o pensamento sobre si mesma esgota-se, quando muito, na absurda extrapolação idealizada do presente. Se é prudente analisar a universidade sem álibi, como frisamos antes, não menos cauteloso é evitar a onipotência que o conhecimento às vezes faz subir à cabeça, às melhores cabeças, que imaginam a universidade – ou a CAPES – com atribuição para e poder de projetar e organizar o mundo. Modestamente, mas sem auto complacência, é preciso perguntar também se a universidade pode pensar o mundo, seus dramáticos problemas, sem estar impregnada desse ceticismo da época, ora triste e deprimido, ora alegre e cínico.

Notas

- 1 *The Structure of Scientific Revolutions* foi publicado originalmente em 1962, como parte da *International Encyclopaedia of Unified Science*. Em 1970, o texto, ampliado e seguido de um “pós-escrito” - no qual Kuhn esclarece alguns pontos de sua teoria, tendo em vista as críticas que recebeu após sua divulgação inicial -, foi publicado pela University of Chicago Press. É esta edição que seguimos aqui.
- 2 *O Postscript* foi escrito em 1969 (Kuhn, 1969, p. III).
- 3 Vale registrar, no entanto, o caráter global desta investida contra o caráter público da universidade. Essa tendência pode ser apreciada, por exemplo, no artigo fartamente documentado de Robert Ovetz, “Student Struggles and the Global Entrepreneurialization of the Universities”, *Capital&Class*, n. 58, Spring, 1996. Mais recentemente, a revista inglesa *The Economist*, publicou um verdadeiro manifesto privatista, um longo e sedutor ensaio com o sugestivo título “Universities: Inside the Knowledge Factory”. Naturalmente, qualquer semelhança entre o conteúdo do ensaio e os recentes discursos oficiais não será mera coincidência (*The Economist*, 4 October 1997). Como também não o será a acolhida pela mídia para artigos que defendam posições como a de Eunice Durham (“O BID e o financiamento da universidade particular”, FSP, Opinião, 24/08/98, p. 1-3) e o de José Carlos Azevedo (“O proclamado e o real”, FSP, Opinião, 15/09/98, p. 1-3).

Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação • 65

- 4 A Comissão de Avaliação da CAPES, da Área de Educação (1996/1997), foi composta pelos seguintes professores e professoras: Mirian Jorge Warde (PUC/SP) – Representante da Área –; Antonio Flávio Barbosa Moreira (UFRJ); Lucíola Licínio C. P. dos Santos (UFMG); Robert Verhine (UFBA); Francisco Crespo Franco (PUC/RJ); Edil Vasconcellos de Paiva (UERJ); Jacques Terrien (UFC); Janete M. Lins de Azevedo (UFPe); Maria Emília Engers (PUC/RS); Maria Hermínia Domingues (UFGo); Sérgio Nobre (Unesp/Rio Claro); Sonia Barbosa C. Igliori (PUC/SP); Alda J. Marin (Unesp/ Araraquara); Eurize C. Pessanha (UFMS); Ferdinand Rohr (UFPe); Marisa Vorraber Costa (UFRGS).
- 5 Importante registrar que esses dois pontos são rigorosamente consensuais entre os coordenadores do Fórum de Programas de Pós-graduação da ANPED, como atestam os vários documentos vindos a público.
- 6 Basta lembrar, a este respeito, a seguinte recomendação – não atendida – do documento “Avaliação Internacional da CAPES”: “Embora uma grande parte dos dados quantitativos e estatísticos exigidos dos programas das universidades pela CAPES possa fornecer uma excelente base de dados para medir a eficácia, este comitê internacional considera que os atuais mecanismos de coleta de dados são demasiado incômodos e constituem uma carga excessiva para a administração do programa. Além disso, muitos dos relatórios de área comentam a existência de dados errados ou incompletos. Por isso nós recomendamos que a CAPES envide esforços no âmbito de toda a instituição com vistas a simplificar e tornar mais eficientes os instrumentos de coleta de dados, inclusive o software utilizado nessa tarefa” (CAPES, 1997, sem grifos no original).
- 7 A representante da área convocou os coordenadores de programas de pós-graduação em Educação para um reunião, em Brasília, dia 23 de abril de 1998, para informá-los sobre os critérios.
- 8 O “ranking” surpreende mesmo quando se leva em conta a avaliação diferenciada de programas com cursos de mestrado e doutorado e programas apenas com curso de mestrado.

- 9 Um Mestrado “presencial” em parceria com a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)/ Lages, realizado em fins-de-semana quinzenais e um Mestrado “à distância”, em parceria com a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)/ Chapecó. Vale registrar algumas profundas anomalias provocadas por esses cursos no conjunto do Programa: por exemplo, enquanto o curso de mestrado do PPGE/UFSC, na seleção para 1999, atraiu mais de 300 candidatas de todo o país, concorrendo às 35 vagas abertas – o que implicou em longo e penoso processo de seleção –, o curso de mestrado com a UNIPLAC atraiu 24 candidatas (todos pertencentes às instituições conveniadas) para as 25 vagas abertas e o com a UNOESC, 35 candidatas (da mesma forma, todos pertencentes aos vários campi da UNOESC) para as também 25 vagas oferecidas. Criaram-se, assim, dois pesos e duas medidas para a obtenção de um mesmo título de mestre. Considerando o fato de que se trata de uma universidade pública, a anomalia configura-se em uma questão gravíssima.

5. Referências bibliográficas:

5.1. Documentos consultados

- “Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira”, Brasília, junho de 1996.
- “Avaliação Internacional da CAPES”, Brasília, 12/09/1997
- “Documento de Área – Educação”, período de referência –biênio 96/97, ano 1998, Brasília.
- “Documento da Área de Educação II – Informações Complementares da Comissão de Avaliação dos Programas de Pós-graduação em Educação”, 1988.
- “CAPES, Ofício/DAV/012/97” enviado às Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-graduação, Brasília, 19 de dezembro de 1997.
- “Pós-Graduação em Educação no Brasil – Necessidade da Avaliação da Avaliação”, Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-graduação da ANPEd, Florianópolis, 3 de julho de 1998.
- “Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos e Programas de Pós-graduação em Educação, Região Norte e Região Nordeste”, Natal, 15 de julho de 1998.

Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação • 67

- “Carta da Diretoria da ANPED à CAPES”, S. Paulo, 17 de agosto de 1998.
- “A Mudança de Critérios da Avaliação dos Programas de Pós-graduação: Subsídios para uma Tomada de Posição da Área de Educação”, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 12 de agosto de 1998.
- “Posição do Fórum Paulista quanto à Avaliação dos PPGes pela CAPES”, S. Carlos, 10 de agosto de 1998.
- “Considerações sobre a Avaliação CAPES – Biênio 1996/1997”, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, agosto de 1998.
- “Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998”, CAPES, Brasília, 1998.
- “Carta dos Professores do Programa de Educação (Currículo), PUC/SP à Comissão de Avaliação”, S. Paulo, 13 de agosto de 1998.
- “Boletim FUNCITEC”, 1998.

6.2. Livros e artigos

- BIANCHETTI, L. (org) (1997) *Trama e Texto*, S. Paulo: Plexus e Passo Fundo: Editora Universitária - Ediupf
- BONASSA, E.C. (1997) “A Universidade na Era da Técnica”, *Gazeta Mercantil*, S. Paulo, 22, 23 e 24 de agosto.
- BOUDIEU, P. (1984) *Homo Academicus*, Paris: Les Editions de Minuit.
- CONY, C. H. (1998) “Coqueiro que dá coco”, *Folha de S. Paulo*, sábado, 17 de outubro.
- DUTRA, L.H. de A. (1998) *Introdução à teoria da ciência*, Florianópolis: Editora da UFSC.
- FREIRE, J.C. (1997) “A felicidade de dois tostões”, *Democracia Viva*, IBASE, Editora Moderna, ano 1, n. 1, novembro.
- KUHN, T. (1970) *The Structures of Scientific Revolutions*, 2 ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- KUHN, T. (1974) “A função do dogma na investigação científica”, in: DEUS, J. (org) *A crítica da ciência*, Rio de Janeiro: Zahar.
- MORAES, M. C. (1994) “Desrazão no discurso da história”, in: HUHNE, L. (org) *Razões*, Rio de Janeiro: Uapê.
- MORAES, M. C. (1996) “Nossos tempos, nossos desafios”, texto para discussão, Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, mimeo.

- MORAES, M. C. e DUAYER, M. (1996) "Recelebração do mercado: conservadorismo e crítica", *Universidade e Sociedade*, ano VI, n. 10, fevereiro.
- MORAES, M. C. e DUAYER, M. (1998) "História, estórias: morte do "real" ou derrota do pensamento?", *Revista Perspectiva*, CED/UFSC, ano 16, nº 29.
- MORAES, M. C. e DUAYER, M. (1997) "A Universidade e seus descontentes", Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC, mimeo.
- MORAES, M. C. e DUAYER, M. (1997) "Neopragmatismo: a história como contingência absoluta", *Tempo, Revista do Departamento de História da UFF*, vol. 2, n. 4, dezembro.
- NORRIS, C. (1996) *Reclaiming Truth: Contribution to a Critique of Cultural Relativism*, Durham: Duke University Press.
- OVETZ, R. (1996) "Student Struggles and the Global Entrepreneurialization of the Universities", *Capital&Class*, n. 58, Spring.
- SGUISSARDI, V. e SILVA Jr., J.R. (orgs) (1997) *Políticas Públicas para a Educação Superior*, Piracicaba: Editora UNIMEP.
- RABINBACH, A (1994) "A Intellectual Crisis or Paradigm Shift?" *International Labor and Working Class History*, n. 46, Fall.
- RORTY, R. (1996) "On Moral Obligation, Truth, and Common Sense", in: NIZNIK, J. and SANDERS, J.T. (ed) *Debating the State of Philosophy*, London: Praeger.