

Trabalho coletivo na pós-graduação: narrativa reflexiva de uma experiência*

Maria Clara Bueno Fischer¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

mariaclara180211@gmail.com

Introdução

O crescimento da pós-graduação no Brasil acompanhado de uma consolidada política pública de avaliação – “Modelo Capes de Avaliação”² - e de fortes associações nacionais de pesquisa, têm demandado uma permanente reflexão sobre modos de gestão dos programas de pós-graduação. Afirma-se neste artigo que alcançar patamares de excelência acadêmica, que impliquem em compromisso com a consolidação da democracia econômica, social e política na perspectiva da emancipação humana, supõe espaços de discussão e elaboração coletivos nos mais diferentes níveis de gestão. Neste sentido,

* Considera-se que o escopo do exposto neste texto constituiu-se num registro de memória, entre tantos outros possíveis, que pode colaborar com a reconstrução da rica história do PPG Educação em questão. Importante destacar, também, que se trata de uma versão atualizada de um texto publicado em 2010. (Fischer, MCB, 2010). Escolheu-se, na atual versão, substituir ‘gestão coletiva’ por ‘trabalho coletivo’ para visibilizar as relações intrínsecas entre teoria e prática no trabalho que, no entanto, só podem se viabilizar com a luta constante pela radicalização da democracia nas relações de trabalho. Não se trata de implementar ‘técnicas de gestão’, o que está em jogo é a luta pela emancipação democrática e comprometida socialmente do trabalho na pós-graduação. A autora agradece muito a possibilidade, e a honra, de compartilhar sua narrativa de sua experiência no PPG Educação Unisinos no ano em que este comemora seus 25 anos.

¹ Professora Associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Doutora em Educação pela University of Nottingham.

² Utiliza-se, como outros autores têm feito (Sguissardi, 2006), esta expressão entre aspas para nomear o atual formato da avaliação da CAPES que vigora desde os anos de 1996-1997. Não houve preocupação em atualizar análises acerca do modelo de avaliação, já que a narrativa reflexiva corresponde a um período específico da experiência vivida pelo Programa em que vigiam as características do modelo indicadas no texto.

acompanhar e analisar práticas singulares de trabalho de fazer acontecer os Programas, contextualizando-as, torna-se uma tarefa relevante e necessária.

Tomando como objeto de análise um caso específico, pretende-se trazer o tema das potencialidades e limites do trabalho coletivo sob a égide do referido modelo de avaliação. Apresenta-se uma narrativa reflexiva de uma experiência de trabalho coletivo vivenciado por um grupo de professores e professoras do Programa de Pós-Graduação de Educação num determinado período de sua história. A autora reflete, a partir de sua vivência, como professora e como uma das coordenadoras³ do Programa, aspectos considerados relevantes sobre a gestão coletiva implementada no mesmo. Foi uma experiência em que os e as protagonistas consideraram as normas instituídas por outros e, ao mesmo tempo, as suas potencialidades para fazerem suas escolhas de condução do Programa. Na construção da narrativa, deu-se atenção a aspectos coletivos e individuais presentes na história do grupo, articulando-os a elementos do contexto da pós-graduação no Brasil, em especial o modelo de avaliação. Buscou-se, por conseguinte, estabelecer relações, entre algumas das dimensões micro e macro presentes no fenômeno em questão. Para a autora, a narrativa reflexiva, mesmo que de uma pessoa – no caso da autora, possui relevância acadêmica e política para se pensar formas de pensar, ser, estar e agir na pós-graduação numa perspectiva que combine democracia, autogestão, eficiência e eficácia e a valorização do processo e do resultado na gestão local de programas de pós-graduação. São questões permanente e vitais para a área de Educação, quando esta se pensa numa perspectiva da emancipação humana.

A reflexão está organizada da seguinte forma: algumas características da avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES pertinentes à reflexão proposta; fóruns coletivos de discussão da Área da Educação – ANPED/FORPRED⁴; reflexões sobre a experiência do trabalho coletivo de um Programa de Pós-Graduação em Educação e, por fim, algumas considerações em torno do objeto em discussão no artigo.

O “Modelo Capes de Avaliação”: uma variável fundamental para analisar as tensões, ambiguidades e potencialidades a gestão na perspectiva do trabalho coletivo

A pós-graduação no Brasil, na sua totalidade e complexidade, tem sido objeto de reflexão de vários pesquisadores. Foram considerados aqui alguns aspectos de suas análises, especialmente no que diz respeito à avaliação dos Programas, pela influência desta na gestão dos mesmos⁵. O modelo de avaliação adquire relevância porque induz e, ao mesmo tempo, inibe a gestão e trabalho coletivos na pós-graduação, tanto no que diz respeito à natureza dos aspectos avaliados como pela ambígua relação que pesquisadores e Programas estabelecem com o mesmo.

³ Coordenadora do Programa de Pós-graduação Em Educação da UNISINOS entre 2007-2011.

⁴ ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; FORPRED – Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (instância vinculada estatutariamente a ANPED).

⁵ Foram consultadas, especialmente, as produções de Sguissardi (2006) e Sguissardi e Bianchetti (2009).

A Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – é uma agência estatal que financia, regula e credencia a pós-graduação no Brasil. Tem se mantido independentemente dos governantes eleitos. Criada em 1951, é atribuída a CAPES, pelo Estado, a coordenação do sistema de pós-graduação, incluindo o financiamento. Em seus primórdios, esta agência priorizou a formação de docentes para o ensino superior. Posteriormente, em 1997, volta-se para a formação de pesquisadores.

Sguissardi (2009) define o “Modelo Capes de avaliação” como “um tipo específico de avaliação com escopo preciso de servir à regulação e ao controle para a chamada *garantia pública de qualidade* de Programas e títulos conferidos” (Sguissardi V., 2006, p.171, destaque do autor). Desde 1976 a CAPES avalia os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado). É uma avaliação externa aos programas, feita por pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento, convidados pela agência, conferindo-lhes uma nota de 1 a 7. Os programas são credenciados, ou não, conforme o resultado da avaliação. A nota mínima para credenciamento é 3 e os Programas 6 e 7 são considerados como de excelência. Até 1997, o foco da avaliação era o de aferir funcionamento e prestar assessoria para o aperfeiçoamento dos programas. A partir de 1997⁶, a avaliação, com pareceres anuais e notas trimestrais atribuídos pelas Comissões de Avaliação, tem se pautado por alguns eixos norteadores que refletem o que se espera dos Programas.

Cursos de Mestrado e de Doutorado devem se constituir de forma articulada, constituindo *Programas* e não cursos isolados.

Os Programas devem se organizar por Linhas de Pesquisa. Os projetos de pesquisa, as teses e as dissertações e o currículo tomam como referência de organização e produção do conhecimento os eixos temáticos e/ou epistemológicos das Linhas de Pesquisa. Assim, as preferências individuais dos docentes e discentes devem ser consideradas na interface com a identidade das Linhas.

Os percursos curriculares (atividades curriculares em geral) devem ser mais associados às pesquisas em andamento no Programa, em detrimento das disciplinas de conhecimento. Os objetos de investigação passam a ser determinantes do percurso curricular, que fica mais flexibilizado;

A realização de seminários de pesquisa e de dissertação deve buscar acompanhar os percursos curriculares;

Definição de orientadores passa a ocorrer no início dos cursos;

Estes eixos explicitam a compreensão que é chave para o funcionamento dos Programas: a pesquisa. Esta se torna o elemento articulador, esperando-se que as dimensões de ensino e de extensão sejam desenvolvidas a partir dela. Aprofunda-se, então, a aposta na produção científica e na formação de pesquisadores.

⁶ Normas que irão incidir diretamente no caso analisado, que foi criado em 1994. Logo após o primeiro triênio o Programa analisado orienta sua atuação considerando as normas do Modelo após 1997.

O Modelo tem sido criticado e, em alguns aspectos, modificado ao longo de sua história. Algumas críticas atuais, formuladas especialmente por algumas áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Letras e Artes) - são as seguintes:

Homogeneização e uniformização;

Privilegiamento dos dados quantitativos sobre os qualitativos;

Dimensão educativa, processual, da avaliação subjugada às dimensões normativas de regulação pelo produto; maior valorização do produto (resultados) sobre o processo;

Proeminência da pesquisa em relação à formação docente;

Indução ao “produtivismo” (publicar por publicar);

Supervalorização da publicação de artigos em periódicos se comparada àquela divulgada em livros (que, para determinadas áreas de conhecimento é mais importante, pois atinge mais profissionais que estão no terreno);

Pouca valorização do impacto local e social da pesquisa. Veja-se, por exemplo, o peso do estímulo à internacionalização dos Programas. Questionamentos relativos ao impacto efetivo na melhoria das práticas cotidianas dos professores e, conseqüentemente, na qualidade da educação no país. É questionado o peso político das ciências *hard* na definição mais geral dos critérios de qualidade da produção científica, incluindo o lugar da internacionalização da produção via circulação de artigos em periódicos, muitos em inglês. Há uma luta, pelo menos da área da Educação, para que a avaliação valorize o impacto social da pesquisa. Aspecto que foi incorporado pela CAPES nas últimas avaliações.

Indução de formas defensivas de avaliação pelos colegiados dos Programas, privilegiando os critérios do Modelo. Menos tempo e espaço para auto-avaliação mais pró-ativas e enraizadas no potencial singular dos Programas.

Cada um desses itens contém, em si, vários elementos que podem e, na realidade, têm sido analisados por pesquisadores. O interesse aqui é considerar a influência deste Modelo em termos de indução e/ou inibição para uma gestão fundada num *ethos* de trabalho coletivo. Evidentemente que o trabalho coletivo pode acontecer de diferentes formas e associado a uma perspectiva de unir-se internamente para vencer externamente e/ou pode estar inspirado por objetivos mais solidários interna e externamente ao Programa. É a segunda possibilidade que está orientando a argumentação da autora.

Uma avaliação, permanente e pública de Programas, e não somente de pesquisadores individualmente ou de cursos de Mestrado e Doutorado em separado, cria a necessidade de autoconhecimento das suas possibilidades e limites, provocando os respectivos colegiados a se pensarem enquanto um todo articulado. Avaliar-se frente ao Modelo implica em colocar os professores frente aos seus próprios valores e escolhas. Este é, ao mesmo tempo, a face dos próprios programas e a sua negação. Identificar, por exemplo, o que homogeneiza é pensar no que singulariza. O que resulta daí pode ser uma ampliação da identidade, do compromisso coletivo e solidário e, ainda, dos objetivos e estratégias específicos dos grupos. Pode se constituir, no entanto, somente numa ação coletiva cujo valor, e fim, é o controle de todos por todos para atender as expectativas de sucesso criadas pelo Modelo e, portanto,

melhorando a condição de determinado programa no *ranking* da pós-graduação. Isto é, há um espaço maior ou menor de intervenção dos sujeitos que, com base em sua escala de valores, agem frente ao Modelo. Em síntese, um modelo calcado na idéia de programa e na demanda de organicidade interna nos seus mais diferentes itens, cria a necessidade de pensar e coordenar o todo e as partes. Nos espaços de contradição que daí advém, criam-se possibilidades de cultivo do *ethos* do trabalho coletivo, cujo conteúdo e forma vivenciados na experiência analisada neste texto, são discutidos mais adiante.

Entretanto, julgar que, em certos momentos, nós podemos subsumir todo o pensamento do trabalho sob a forma unicamente abstrata é crer que, no homem, a humanidade produtora poderia se colocar entre parênteses; que cessam em horas fixas as potencialidades de apropriação das conjunturas concretas; que a parte de comensurabilidade de destino entre os homens é regularmente quebrada. (Schwartz apud Santos, 2000, p. 124)

O trabalho coletivo em colegiados de programas de pós-graduação: um ato de vontade ético, político e administrativo constrangido e/ou estimulado por outros espaços de organização coletiva

Constituir-se, enquanto um programa de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), numa perspectiva de gestão e trabalho coletivos, é um ato de vontade política e ética. Isto é, é uma escolha entre outras possíveis. Todavia, tal escolha se dá num determinado contexto histórico em que uma série de aspectos interfere de forma favorável ou não para a realização deste propósito. No caso do Programa em questão, a decisão de seu corpo de professores de atuar de forma coletiva foi construída, em alguma medida, por pressão e indução do modelo de avaliação e, também, estimulada, pela cultura democrática e de discussão coletiva nos fóruns nacionais e regionais da Área.

A combinação tensionada entre Estado e Sociedade Civil na elaboração e na gestão do Modelo tem sido um dos aspectos que propicia seu sucesso e, ao mesmo tempo, a crítica. Tem sido construído na interface do Estado com as organizações que representam a comunidade científica das diferentes áreas de conhecimento. Ao regular a pós-graduação – do ponto de vista quantitativo e qualitativo – essa relação amplia, em certa medida, a perspectiva do bem comum, ao funcionar como inibidor da realização e apropriação da pesquisa estrita aos interesses de mercado. Prestar contas à sociedade, divulgando resultados e processos de avaliação, como faz o Modelo, cria espaços para uma ampliação do debate sobre a natureza pública do ensino e da pesquisa. Este é um elemento que incide na reflexão dos Programas sobre o valor de uso dos resultados da pesquisa e, também, sobre a cultura do debate coletivo e democrático entre Programas para posicionar-se frente ao Modelo. Num contexto de crescente e rápida mercantilização de todos os aspectos da vida em sociedade, essa não é uma questão menor. Considerando-

se o elevado número de Programas de Pós-Graduação de instituições universitárias privadas e, por outro lado, a incorporação de lógicas privatistas no setor público, esse aspecto torna-se cada vez mais relevante. É evidente que valores de competição estão incorporados no Modelo e que o debate público e coletivo por si só não é capaz de alterar isso; mas, de qualquer forma, a interlocução entre Estado e Sociedade Civil cria a necessidade da organização e do debate nas organizações coletivas de programas e pesquisadores. Ato de vontade política incidem nas formas de atuar nas brechas que se colocam nessa relação em que tanto o Estado como a sociedade civil lutam por legitimidade frente à sociedade e aos grupos de interesse respectivos.

Os programas de pós-graduação em educação articulam-se e organizam-se na ANPED, através do FORPRED.

A ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação).

A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — FORPRED. Os Grupos de Trabalho — GTs — congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante 2 anos no formato de Grupos de Estudo, com aprovação prévia da Assembléia Geral (<http://www.anped.org.br/inicio.htm>)

À época, de uma a duas vezes ao ano ocorriam as reuniões do FORPRED. Este é, potencialmente, um espaço privilegiado para o debate coletivo e para interlocução com pesquisadores representantes da área junto a CAPES, em especial para tirar dúvidas e debater a política de avaliação. A dinâmica do Fórum tem variado ao longo de sua existência. Tal dinâmica depende do momento dos debates nacionais sobre questões da pós-graduação, em especial da política da avaliação dos Programas, e também dos estilos de gestão na condução do Fórum. Nas reuniões e listas de discussão virtuais dos coordenadores circulam documentos; trocam-se experiências; acontece discussão com representantes das agências nacionais de fomento à pesquisa como o CNPq e CAPES e reflexões internas ao Fórum relativas ao seu funcionamento.

As reuniões constituem-se num espaço riquíssimo para o desenvolvimento de processos mais solidários de ação entre os Programas e de definição de agendas coletivas de intervenção no cenário da pós-graduação. No entanto, a dimensão reativa à avaliação tem um peso grande e inibe, pelo menos parcialmente, o uso da energia coletiva nesse sentido. Apesar de evidentes contradições, ou talvez porque elas existam, o espaço político da Associação, e nele o do Fórum, influência e provoca o trabalho coletivo e de luta pelo bem comum no contexto da pós-graduação. Assim, considera-se que a existência desses espaços de organização política e acadêmica tem um papel potencial no desenvolvimento da dimensão coletiva na gestão dos programas, para além de uma perspectiva pragmática de execução das metas da política nacional de avaliação da pós-graduação.

Uma experiência de trabalho coletivo num programa de pós-graduação em educação

Quem viveu sabe! Quem viveu sabe? O que fica do experienciado? Ou como tornar a vivência em experiência formadora propriamente dita. Sem sombra de dúvidas, o vivido pela autora a tocou profundamente, em termos existenciais, éticos e políticos, e a produção da narrativa escrita foi um modo relevante de dar mais sentido, para si e talvez para outros, ao que se passou.

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS é uma universidade particular jesuítica. Está localizada ao sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul. À época possuía 19 programas de pós-graduação *stricto sensu* e uma estrutura de gestão institucional que articulava e supervisionava as ações dos Programas. O Programa da UNISINOS era, e ainda é, um dos poucos do país considerados de excelência pela CAPES. Era um programa relativamente pequeno. Trabalhavam nele 16 professores; eram 56 alunos de Mestrado e 92 de Doutorado; 283 mestres e 78 doutores já haviam sido titulados; organizava-se em três linhas de pesquisa⁷ e existiam 10 grupos de pesquisa (registrados no CNPq)⁸ coordenados por seus docentes. Foi criado em 1994 com o curso de Mestrado e em 1999 implementou o de Doutorado. Na primeira avaliação, a qual credenciou o Programa, alcançou a nota quatro. Posteriormente, por ter atingido, em duas avaliações consecutivas a nota 6, passou a participar do Programa CAPES/PROEX. Este apóia financeiramente os programas brasileiros considerados de excelência acadêmica (notas 6 e 7). A gestão desses recursos é feita diretamente pelos Programas, ampliando sua autonomia e sustentabilidade financeira e acadêmica.

O que este Programa, do ponto de vista do foco da reflexão deste artigo, fazia de singular? Como as variáveis internas e externas ao Programa influenciavam as escolhas então feitas por seu Colegiado?

⁷ As três Linhas de Pesquisa são: Educação, História e Políticas; Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas; Educação, Desenvolvimento e Tecnologias (<http://www.unisinos.br/ppg/educacao/>)

⁸ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país (<http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>).

Do ponto de vista quantitativo, o número pequeno de professores, bem como o de alunos, era favorável à gestão coletiva. A comunicação, o conhecimento e o reconhecimento das pessoas entre si era relativamente fácil. Alcançar o percentual de 100% dos professores na reflexão e decisão coletiva e execução das tarefas era uma real possibilidade.

Outro aspecto que favorecia o trabalho coletivo, dizia respeito às características dos professores que, naquele momento, compunham o corpo docente. Eram treze mulheres e três homens com idades que variavam de 30 a 65 anos. Havia egressos de universidades públicas, que trouxeram sua experiência docente e de pesquisa na pós-graduação para o Programa; professores que atuaram anteriormente em gestão em órgãos públicos, em áreas ligadas à educação; havia aqueles com experiência prévia de liderança no movimento sindical docente; um número significativo que, ao entrar para o Programa, havia atuado como grupo, e de forma coletiva, no núcleo de apoio pedagógico da Universidade (NAP); alguns tinham vivências no campo da Educação Popular⁹; outros com formação no campo da teologia; havia quem trouxesse na bagagem conhecimento e prática no campo do feminismo; outros, ainda, com trajetória mais recente na pós-graduação e que já se inseriram no programa premidos pela necessidade manter o padrão de excelência; havia, também, diferentes posições epistemológicas entre os professores. Esses elementos do perfil do grupo contribuíram positivamente para a escolha de realizar um trabalho coletivo. Tratava-se de um conjunto de valores, em parte cultivados nessas vivências anteriores, ou concomitantes à atuação no próprio cotidiano do Programa, que interferiram nas leituras que o grupo fazia do Modelo de avaliação e nas discussões e rumos que eram definidos. Destaca-se, nesse sentido, o valor do bem comum, da cultura democrática, do respeito às diferenças e da crença na educação como direito e bem públicos. Tais valores interferiam na luta por combinar democracia e eficiência na perspectiva da ação coletiva. No entanto, tais características individuais eram mais, ou menos, potencializadas pela gestão do Programa, tanto aquela que ocorria na instância do Colegiado como em nível da Coordenação do Pós. Neste sentido, é ilustrativo destacar um momento chave ocorrido na trajetória do Programa.

Ao longo de seus 16 anos (à época), destacou-se um momento em que os professores retomaram uma posição, como grupo, do valor do trabalho coletivo que, de acordo com a primeira coordenadora, já estava presente no início de sua história. No início dos anos 2000 o Programa estava passando por um momento de fragmentação interna e isso incomodou parcela importante dos professores. Tal fragmentação estava gerando menos eficiência; tensão cotidiana nos encaminhamentos do trabalho; pouco rigor e cuidado no registro das decisões coletivas, as quais deveriam dar direção às linhas de pesquisa e comissões de trabalho; ausência de relatos sistemáticos sobre a participação do Programa em instâncias de representação fora do Programa; a constatação de que a avaliação da CAPES, expressa na nota 4, se mantinha igual há duas avaliações consecutivas, indicando uma possível estagnação do Programa em relação aos critérios da CAPES e, ainda, uma crescente insatisfação com o convívio cotidiano no trabalho. Parte do grupo

⁹ Entre os anos 60 e os anos 90 na América Latina ideias, propostas e práticas de educação voltada para as classes populares, escolares e não escolares, na perspectiva de sua emancipação foram nomeadas como Educação Popular. O educador Paulo Freire é um dos inspiradores mais conhecidos neste campo.

pergunta-se sobre o que fazer para alterar o rumo das coisas. O procedimento escolhido, e liderado por tal grupo, foi a realização de um processo longo e tensionado, mas altamente produtivo e educativo, de auto-avaliação de todos os professores, que durou mais ou menos um ano. Esta foi acompanhada de produção de vários documentos de sistematização das discussões coletivas realizadas nas reuniões de Colegiado. Tais registros foram explicitando para o grupo a situação em que estava envolvido e que demandava mudanças importantes¹⁰.

O colegiado dos professores do Programa conseguiu, após esse longo período de reflexão, definir uma plataforma de pontos essenciais para atuação e, também, critérios a orientar a escolhas de membros para comporem a coordenação que lideraria a realização da plataforma definida. Iniciou-se um processo político de abertura de candidaturas para conduzir o processo, concluindo-se com indicação de nomes para compor a futura coordenação. Salienta-se, então, que houve um grupo com vontade política para liderar o processo de mudança, mas pautado pela realização de uma auto-avaliação coletiva de todos os professores. A leitura que se faz hoje é que a crise e a forma de administrá-la foram fundamentais para a coesão do grupo e para legitimar, de forma consistente, a condução posterior das ações políticas e acadêmicas do Programa, tanto em nível de Coordenação como no Colegiado.

A mudança de rumo, baseada em escolhas pautadas por determinados valores, foi demonstrando, desde então, a importância de se cultivar este *ethos* que havia sido reafirmado politicamente no momento da crise, já que o compromisso coletivo e com o coletivo, estava presente nas origens do Programa. *Ethos* é uma palavra de origem grega que diz respeito a costume, uso, característica. É aquilo que caracteriza e é predominante nas atitudes e sentimentos dos indivíduos de um povo, grupo ou comunidade e que marca as suas realizações. Já faz algum tempo em que se fala no Programa em *ethos* para certo jeito de ser que caracteriza o seu fazer e ser. É algo que mistura direção, sentido, valores, modo de operar o programa. Alimenta, permanentemente, a preocupação em responder e renovar o para que e para quem se pesquisa e se ensina na área da Educação. À época, era composto por valores que eram cultivados: compromisso com o trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, o respeito à diferença e diversidade; autonomia de pensamento; seriedade com o processo e com o resultado de nosso trabalho; o acolhimento; a tolerância; a eficácia e a eficiência no trabalho; a valorização do processo e do produto numa perspectiva de relação dinâmica entre essas duas dimensões; a relação com o entorno; a educação como direito; a solidariedade e a generosidade. Buscava-se socializar e transmitir patrimônios de aprendizagem acadêmica entre colegas professores e entre professores e alunos. O trabalho coletivo - destacava-se, entre outros princípios, na construção permanente do *ethos* do Programa. O cultivo do trabalho coletivo acontece para e no enfrentamento de

¹⁰ Vale registrar que alguns professores tinham, em função de envolvimento com a Educação Popular, experiência com um procedimento chamado de “sistematização”. Para a Educação Popular, a reflexão coletiva, acompanhada de registro, da vivência de um grupo, buscando identificar tensões e possibilidades, que emergem do próprio conflito vivido pelos sujeitos na prática, é um instrumento de alto valor para contribuir na transformação da mesma pelos próprios sujeitos. A aposta é que a “sistematização” contribua para orientar a ação dos grupos. No caso da experiência analisada, é possível dizer que membros do grupo se utilizaram deste patrimônio adquirido para atuar no contexto.

períodos e situações de fragmentação e de pressão relativa a valores individualistas e mercantis – próprias da hegemonia ético-político-econômico-cultural de nossos tempos.

Acentua-se, então, que este *ethos* implicava em considerar a dimensão da eficiência, a vontade política, as relações de poder, as características das pessoas e que era uma constante construção – processo, portanto. Demandava uma atitude de abertura e de disposição para o trabalho de pessoas com ritmos e perspectivas diferentes. Como, em vários de seus aspectos, ia contra a corrente de valores que têm perpassado a mercantilização da educação e, de resto, todas as esferas da vida privada e pública, precisava ser cultivado de forma constante.

Que modos de operar auxiliava o cultivo desse jeito de ser? Cultivar a vida coletiva, democrática, solidária e com eficiência implicava em fazer a gestão do Programa com base nestes valores. Isso se expressava na criação de espaços e tempos adequados de discussão e elaboração coletiva e, ao mesmo tempo, divisão do trabalho na execução das tarefas. As principais decisões eram tomadas nas reuniões do Colegiado em que participavam todos os professores e representantes dos estudantes dos cursos de Mestrado e de Doutorado e, ainda, eram acompanhadas pelas secretárias. Acontecia uma vez ao mês. A Coordenação encaminhava as decisões do Colegiado e, ao mesmo tempo, propunha agendas e diretrizes ao grupo. A Coordenação reunia-se semanalmente. As reuniões regulares das Linhas de Pesquisa, em que participavam os professores e alunos das mesmas, constituíam-se em espaços de processamento e encaminhamento das decisões mais amplas do grupo bem como de proposições singulares que diziam respeito às questões pertinentes às Linhas. As Comissões de trabalho, definidas conforme demandas específicas, eram compostas por professores de diferentes linhas de pesquisa e encaminhavam decisões mais gerais ao mesmo tempo em que elaboravam diretrizes e procedimentos sobre questões pertinentes à sua tarefa. Algumas das comissões à época em funcionamento tinham caráter permanente, como era o caso das comissões de Bolsas, de Produção de Conhecimento, de Seleção, da gestão do Programa CAPES/PROEX e dos congressos internacionais organizados pelo Programa, que aconteciam a cada dois anos. A decisão de manter uma agenda de encontros permanentes, especialmente da Coordenação, Colegiado e Linhas de Pesquisa, facilitava muito a circulação de informações, debates e avaliações continuadas, propiciando maior sintonia entre decisão e realização das ações. Havia, ainda, uma diretriz coletiva a respeito da importância dos registros das práticas como atas de reuniões de coordenação, colegiado, Linhas de pesquisa e das comissões. Além de facilitar e disciplinar os encaminhamentos das decisões, o registro é parte do processo quase que artesanal de costurar a ação e a memória coletiva. São procedimentos de trabalho que favorecem a construção da identidade e, ao mesmo tempo, a eficiência coletiva. Registre-se, ainda, o entendimento positivo que o conjunto dos professores atribuía à alternância nos cargos de coordenação nas diferentes instâncias do PPG e, ao mesmo tempo, a preocupação e crença com a continuidade. Isso era alcançado através da troca/permanência de parte das pessoas nos espaços de gestão. Essa diretriz foi também um elemento da prática que contribuiu para a democracia, eficácia e ações coletivas. Alimentava este procedimento a compreensão de que espaços e cargos de representação e de gestão se constituíam em serviço, mais do que carreira e projeção individuais.

Duas vezes ao ano ocorriam Seminários de Avaliação e Planejamento do Programa. Os professores se reuniam de dois a três dias para avaliar e definir as diretrizes estratégicas e ações do Programa, bem como para processar aspectos associados ao seu *ethos*. Havia um cuidado, conduzido pelo grupo da Coordenação, na construção da pauta para que o coletivo de professores pudesse visibilizar o movimento do Programa, as tensões e as possibilidades emergentes, vis à vis os objetivos e metas definidos para o período que se estava avaliando e, evidentemente, considerando também os critérios de avaliação da CAPES. Sempre que possível, havia um processo de preparação das discussões através da elaboração de documentos, pelas Comissões, Linhas de Pesquisa e pela Coordenação. Destaca-se o cuidado de criar, à época, um ou mais momentos de conversa sobre questões que associam valores e cotidiano como, por exemplo, as tensões geradas pelas exigências de produção do Modelo e o desejo de digerir melhor *insights* intelectuais, compromissos políticos e relações pessoais no trabalho. E, por outro lado, identificar formas de colaboração e ação mútuas para enfrentar tais tensões. Buscava-se, também, identificar forma de atuar *com* outros Programas, nesta direção. Uma ação, por exemplo, foi estimular a criação de fórum dos editores de periódicos dos três estados do Sul para troca de experiências e realização de ações que favorecessem a qualificação e expansão dos periódicos da área da educação¹¹. Entendia-se, evidentemente, que várias das questões complexas da pós-graduação não podiam ser resolvidas por um só programa.

No início das atividades acadêmicas, a cada ano, ocorria a Semana Acadêmica. Eram dois dias de acolhimento aos alunos novos e os que estão cursando Mestrado e Doutorado no Programa. Além de acontecer dinâmicas específicas de acolhimento, ocorria a socialização de informações e reflexões variadas sobre a pesquisa no programa, entre outros assuntos. A Coordenação procurava, ainda, dialogar sobre valores e compromissos acadêmicos, políticos e sociais do Programa. Outro momento de encontro com os estudantes acontecia ao final de cada semestre, onde havia uma reunião com os professores, alunos e secretaria para avaliação coletiva do semestre. Este material era considerado nos seminários semestrais de avaliação e planejamento.

A estrutura curricular tinha algumas características que também potencializavam o trabalho coletivo e a integração de seus sujeitos. Sua configuração tinha suas matrizes fundamentais definidas desde o início do Programa. O desenho curricular buscava articular a coerência interna de temas e definições epistemológicas das Linhas de Pesquisa e do processo de formação de mestrandos e doutorandos como pesquisadores. Destaca-se, do ponto de vista da dimensão do coletivo, os seminários de pesquisa obrigatórios que eram dirigidos a todos os alunos, independentemente da Linha de Pesquisa em que participavam. Conhecer diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas, o que acontecia efetivamente nas aulas, estimulava o aprender a respeitar as diferenças, abrir-se para ouvir outros pontos de vista e a desenvolver a solidariedade entre os colegas na construção de seus projetos de pesquisa individuais. Registre-se que o peso dado a seminários de pesquisa estava, evidentemente, associado a diretriz mais geral da CAPES relativa à ênfase na pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. Um currículo

¹¹ Esta iniciativa está entre as primeiras que colaboraram com a criação, no futuro, do Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação (FEPAE/ANPED) criado em 2011.

com estas características induzia, também, à necessária discussão e decisão coletiva sobre a distribuição das atividades entre os professores e sobre o que se buscava alcançar nos seminários.

Tensões permeavam, e permeiam, o dia a dia; a vida. As pressões do Modelo e, além disso, as demandas da própria universidade com suas orientações e demandas como, por exemplo, alcançar a excelência acadêmica e, ao mesmo tempo, garantir a sustentabilidade econômica geravam tensões. Em função do escopo da reflexão realizada neste artigo, não foi possível descrever e analisar de forma mais detalhada as tensões e como se produziam e eram digeridas pelo Programa. Mesmo assim, pode-se afirmar que a gestão coletiva foi fundamental para administrar as tensões e os conflitos que se instauravam e que, nesse processo, o próprio *ethos* era cultivado. Ademais, tensões e conflitos são constitutivos da vida e essenciais para seu movimento. O que faz a diferença, na vida democrática e coletiva, é a partir de que pressupostos e espaços institucionais lidamos com eles para que sejam visibilizados, tratados e potencializados para o alcance dos objetivos que determinado coletivo se coloca para si mesmo. Quiçá o texto abaixo escrito pela autora deste texto, à época do alcance do conceito 6 pelo Programa, possa dizer do *ethos* que, então, se cultivava.

Somos 6! 6 ? Capes
Somos 20!20? Professor@s
Somos 38! 38? Doutorand@s
Somos 66! 66?Mestrand@s
Somos 12! 12? Alunos Especiais
Somos 35! 35? Bolsistas de Iniciação Científica
Somos 3! 3? Secretárias
Somos 125! 123? Mestr@s
Somos 9! 9? Doutor@s
Somos um grupo com histórias de trabalho coletivo...Somos muito mais que 6!
Somos projetos de educação...
Somos projetos de humanização...
Somos perspectivas de sociedade...
Somos perspectivas de liberdade...

Estamos alegres. Celebremos o reconhecimento público de nossas práticas por uma vida melhor para todos e todas!

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS

A guisa de conclusão

O objeto da reflexão realizada foi a gestão baseada no trabalho coletivo em programas de pós-graduação. Esta é assumida como um ato de vontade política e ética que, no entanto, é potencializado e/ou estrangido por variáveis internas aos programas. Tomou-se como caso para análise um programa de pós-graduação em educação que assumiu, num determinado período de sua história, esta perspectiva de gestão. Optou-se por realizar uma narrativa reflexiva de uma experiência elaborada por uma das protagonistas da mesma. A narrativa priorizou alguns aspectos considerados relevantes para o foco da reflexão proposta: algumas questões associadas com o “Modelo CAPES de avaliação”; espaços de organização e debate dos programas de pós-graduação em educação no Brasil e a dinâmica de gestão coletiva do Programa analisado.

A atividade humana, em especial a atividade de trabalho, é gerida cotidianamente pelos sujeitos que analisam e ponderam possibilidades e limites de sua ação singular articulando elementos de nível micro e macro. E, como resultado, fazem escolhas e tomam decisões. Todos os seres humanos, individual e coletivamente, por necessidade vital, refazem, sempre e em alguma medida, as normas no exercício da atividade. Rompem, para mais ou para menos, com as prescrições num contexto em que circulam valores e saberes. O patrimônio coletivo e individual de sujeitos é mobilizado para enfrentar os desafios colocados na atividade. Como resultado opções são feitas em tempos e espaços carregados de contradições. A gestão da atividade humana, e a de trabalho em particular, implicam em posicionamentos que conduzem à realização e alcance de resultados próprios de cada indivíduo ou grupo. Premidos por necessidades, desejos e opções éticas e políticas os seres humanos instauram “inéditos viáveis”¹².

Considera-se que, num contexto de múltiplos desafios para a pós-graduação, é relevante contar e analisar histórias singulares de diferentes experiências de gestão. No cotidiano pode se identificar e se analisar o processamento e/ou questionamento de valores e saberes que circulam na sociedade, neste caso os materializados nos projetos de educação e de pesquisa que têm sido instaurados nos programas. Acredita-se que, nas práticas sociais, parte e todo se articulam de forma dinâmica e tensionada. Priorizou-se a explicitação, através da reflexão sobre a experiência de um Programa, das possibilidades e potencialidades da gestão e trabalho coletivos na pós-graduação, menos do que seus aspectos limitadores. Deu-se destaque ao trabalho coletivo na gestão da pós-graduação como elemento que pode contribuir para a produção da pesquisa e realização de fins da educação, para além de uma perspectiva mercantil e competitiva.

Em tempo: tais experiências talvez nos ajudem a realizar uma das tarefas de nossos (difíceis) tempos atuais, qual seja:

¹² Inédito-viável é uma categoria do pensamento de Paulo Freire que indica a dialeticidade entre o sonhado/desejado e o realizado aqui e agora. Supõe a assunção da inconclusão do ser humano.

“Ninguém solta a mão de ninguém

Estamos na beira do mundo

Na beira de nós

Aqui no fundo o grito é rouco

Mas ainda é voz”

(Composição de Laura Canabrava com poesia de Dora de Assis)

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPED). <http://www.anped.org.br/inicio.htm> acessado em 30/09/2010.

FISCHER, M. C. B. 2010. Gestão coletiva na pós-graduação: possibilidades e limites. In: N. E. MALNERO; C. MAZZOLA. *Los postgrados em educacion superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. UNSL, p. 80-90.

SANTOS, E. H. 2000. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, 7: 120–130.

SGUISSARDI, V. 2006. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, 24(1): 40-88. <https://doi.org/10.5007/%25x>

SGUISSARDI, V.; BIANCHETTI, L. (org.). 2009. *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. São Paulo: Autores Associados.

Encarte Especial – 25 anos do PPG-Educação Unisinos