

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: SITUANDO EFEITOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES NA PROFISSIONALIDADE

Bruna Tarcília **Ferraz** – UFRPE

Márcia Maria de Oliveira **Melo** – UFPE

INTRODUÇÃO

Ao assumir a compreensão de profissionalidade docente como um fenômeno dinâmico que expressa o ser e estar se constituindo na profissão, o presente trabalho se alinha ao debate sobre esta temática, em decorrência da influência da função social da universidade na (re)configuração da docência universitária. Assim, o artigo busca compreender esta profissionalidade, mapeando aspectos inerentes aos saberes e competências necessários aos docentes universitários em sua atividade profissional.

Neste sentido, congrega três seções, iniciando por tratar da profissionalidade docente universitária, no contexto da dinâmica universitária, considerando as concepções de universidade que influenciaram a configuração da educação superior, destacando-se a Universidade Napoleônica e Humboldtiana, apresentada por Cunha, L.A (2000), como também a Heterônoma ou Competitiva, caracterizada por Sguissardi (2008), evidenciando-se processos de recontextualização pedagógica no campo da política e da prática, que influenciam a (re)configuração da docência. A segunda seção apresenta nossos passos metodológicos, que guiados pelo exercício analítico na terceira seção, nos permitiu discutir sobre os efeitos da avaliação da CAPES a reconfiguração da docência universitária na pós-graduação, considerando análises realizadas a partir das entrevistas com os docentes, dos Planos Nacionais de Pós-graduação e das fichas de avaliação dos anos de 2004, 2007 e 2010, disponibilizadas pela CAPES. Enfim, o estudo problematiza a complexidade dos processos de reconfiguração da docência universitária nesse campo, sob as influências da avaliação da CAPES, com base em teóricos que apresentam uma compreensão dinâmica de Política e se apóiam numa concepção de docência ampliada, como campo de conflitos/resistências e de recontextualização pedagógica, com base em múltiplos textos e contextos (BALL, 2005; BERNSTEIN, 1996; LOPES, 2005).

UNIVERSIDADE, POLÍTICA EDUCACIONAL E CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA.

Ao tomarmos a configuração da profissionalidade docente universitária como foco de nossa reflexão, situamos a discussão no diálogo das *políticas educacionais* para

a educação superior com as *práticas institucionais*. Partimos do pressuposto, de que os docentes interpretam e recontextualizam a política, a partir de suas concepções de universidade, pós-graduação e docência. Assim, consideramos a importância dos modelos de universidade para a configuração da docência.

Estudos clássicos no campo da educação superior, como os de Castanho (2000), pontuam a forte vinculação entre o contexto sócio-político e os projetos de universidade. Tanto o modelo imperial napoleônico (voltado para a profissionalização e ruptura com a formação de “intelectuais”), como o modelo idealista alemão (comprometido em ficar fora do julgo estatal e em ser um reduto dos pesquisadores), e o modelo heterônimo ou competitivo influenciam a dinâmica universitária, reservando ao ensino e a pesquisa patamares diferenciados no campo da produção do conhecimento e mobilizando os docentes a configurarem a sua profissionalidade, sob prisma diferenciado.

Durham *et al.* (1987) destaca que a universidade na perspectiva de Humboldt, marcava uma nova era no campo da educação superior, cujos princípios se articulavam à valorização do ensino e da pesquisa no âmbito da formação profissional universitária. Esta concepção revolucionária para a época da associação do ensino com a pesquisa científica mostrou-se muito adequada à realidade brasileira. Nesse sentido, o projeto de universidade no Brasil que se formula e se implanta em oposição às faculdades isoladas está profundamente marcado pelo modelo da Universidade humboldtiana, sendo parte de um grande movimento de modernização cultural que acompanha os processos de urbanização e industrialização.

O processo iniciado por Humboldt na Universidade de Berlim, maior influência da estruturação do sistema de ensino superior brasileiro, generalizou-se por toda a Europa no século XIX, ampliando esforços no sentido de romper com uma perspectiva de universidade que estava a transmitir um conhecimento universal já existente e já formulado pelos livros antigos. O rompimento surge com a perspectiva de conceber a função social da universidade na Idade Moderna, como sendo a de elaborar a cultura moderna e nacional que vai ser ensinada, o que implicava em considerar a pesquisa como um princípio educativo, cujo pressuposto base seria *reformular* a cultura que vai ensinar.

Entendendo a importância desses momentos para a configuração da educação superior, problematizam-se na contemporaneidade diversas questões referentes às tensões existentes entre a questão da formação profissional e do ensino-pesquisa na

universidade, em particular da pós-graduação, sob a influência da cultura do gerencialismo e da performatividade. As políticas reformistas reservam às instituições de ensino superior (IES) o desafio de instituir uma dinâmica gerencialista adotada na reforma do Estado, através da incorporação em suas estruturas da lógica de privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos, segundo uma concepção de universidade heterônoma e competitiva (OLIVEIRA, 2003; CATANI; OLIVEIRA, 2002; DOURADO, 2002; SILVA JR; SGUISSARDI, 2001; TRINDADE, 1999).

O processo de modernização do ensino superior, fortemente influenciado pelas demandas de racionalização e eficiência advogadas no movimento da reforma universitária de 1968, estabeleceu segundo Sguissardi (2006) um novo padrão de qualidade. A máxima a ser perseguida na universidade e outras instituições de ensino superior seria a racionalização da administração buscando o máximo rendimento com o menor volume de recursos e a avaliação em termos de custo/benefício.

Essa dinâmica, articulada ao projeto de universidade, de acordo com Sguissardi (2004, 2008), implica passar de um modelo de universidade independente da direção do Estado - ainda que custeada por este - e do mercado, para o de uma universidade heterônoma, dependente dos recursos e do controle tanto do Estado, como do mercado. E em decorrência da competitividade, impactos mais marcantes seriam aqueles ligados à avaliação produtivista, à flexibilização universitária e à configuração da docência universitária da pós-graduação baseada em produtos, decorrentes de uma universidade que se apresenta como organização social neoprofissional, heterônoma, empresarial e competitiva.

Assiste-se a uma articulação complexa entre duas agendas políticas: a primeira, que a nosso ver procura articular a educação com os interesses econômicos nacionais, o que reflete no projeto de pós-graduação de nosso país que, ao contemplar as funções relacionadas à produção científica via pesquisa, e através de uma lógica individualista pautada na desigualdade e no controle de conduta dos docentes, afeta o processo de configuração da docência universitária. A segunda enfatiza uma separação da educação do controle direto do Estado, aparentando um aumento da autonomia institucional, subordinando a educação a uma lógica de mercado e definindo-a como um bem privado competitivo.

Assim, destacamos os estudos sobre a problemática da universidade brasileira, como Cunha (2000) e Fávero (1980), dentre outros, e dos que mencionam aspectos da política de pós-graduação em nosso país, representadas pelas contribuições Moraes e

Kuenzer (2005), ao trazerem à tona as transformações na universidade decorrente da implantação da pós-graduação, reconfigurando aspectos da relação ensino-pesquisa.

À luz de referenciais da teoria do ciclo de políticas Ball (1994), Bowe, Ball e Gold (1992), como também do conceito de recontextualização (Bernstein, 1996), investigamos aspectos objetivos e subjetivos nos contextos macro, constituído pelo campo da política educacional e suas influências nacionais e internacionais; e micro, constituído pelas pós-graduações e especificidades da docência universitária. Nesses contextos, ocorrem recontextualizações, como um processo seletivo, apropriando, refocalizando e relacionando textos e depoimentos a partir de sua própria ordem, tornando-os outro texto e discurso, favorecendo (re)configurações da política na prática - em dadas relações pedagógicas e de poder assimétricas nas instituições de ensino.

Em meio a esses processos a docência universitária, é entendida como processo de interações humanas (Tardif e Lessard, 2005), e não como simples aplicação de técnicas, nem reprodução mecânica de conhecimentos. Mas conforme Melo (2008), “como um ato de compartilhamento criativo, sensível, afetivo, sócio-comunicativo, estético, cognitivo, humano, ético-político e cultural que propicia as aprendizagens dos alunos e as suas próprias enquanto professores (individual e em equipe)”. Nesse sentido, entendendo a docência como mediação, relações comunicativas e interações compartilhadas (Melo, 2008), passamos a considerar a importância da mediação dos saberes pedagógico-didáticos, sem perder de vista os saberes da experiência dos alunos, os saberes institucionais, do mundo oficial das políticas para a sua configuração. Nesse sentido, tratar da docência universitária na pós-graduação nos leva a relacioná-la a aspectos que contribuem com a sua configuração e possíveis transformações no contexto da história da universidade. O próprio contexto do capitalismo e da globalização, destacado por autores como Santos (2002) e Ianni (1996), dentre outros, com notórias redefinições no papel do Estado e do mercado, influenciam transformações na educação, que vão desde a intensificação nos processos de avaliação, até a incorporação nos sistemas de ensino de uma cultura da performatividade que fomenta repercussões nos processos de gestão universitária, nos referenciais da política de educação superior e seus processos de avaliação e financiamento.

Esta cultura da performatividade (Ball, 2005), entendida como um modo de regulação que emprega julgamentos apresenta-se como sendo a filosofia de algumas políticas e práticas, inclusive nos programas de pós-graduação, reservando à docência um caráter formativo que considera o atendimento de demandas mercadológicas. Assim,

a cultura da performatividade apresenta-se como projeto de regulação da educação através do fomento da competição entre os programas e docentes, pois o cumprimento de metas é central na existência dessa cultura.

Podemos inclusive argumentar que com a decadência do Estado de Bem-estar Keynesiano (Welfare State), passa a imperar a retórica da flexibilidade e empreendedorismo, subordinado ao mercado, como parte das políticas neoliberais e aos princípios da globalização. Nesse sentido, a relação entre políticas educacionais e práticas institucionais manifesta-se na articulação entre a dinâmica capitalista em consonância com a performatividade, reservando à docência universitária contornos decorrentes da regulação do Estado. Assim, acaba por ocorrer uma indução ao desempenho na constituição da identidade do ensino superior brasileiro, favorecendo a discussão sobre modelos de formação profissional e de ensino-pesquisa na universidade.

Importante é destacar que tanto Bernstein como Ball preocupam-se com estudos que se ocupam, de um lado, com as questões *macro* da educação (relações com os sistemas político, econômico e cultural); e, de outro lado, com as questões *micro* (relações no âmbito das instituições). Como destacamos a dimensão macro e micro, ressaltamos que a docência universitária assume especificidades, em função do estágio do capitalismo, uma vez que demandas sociais e políticas influenciam a pós-graduação.

Em consequência, as transformações na configuração da profissionalidade docente universitária na pós-graduação apresentam-se influenciadas por contextos e textos que levam os docentes a se posicionarem diante das diretrizes políticas para a educação superior. Os próprios imperativos das políticas para a competitividade econômica (Ball, 2001), redefinem os propósitos da educação, e são criticados por parte dos sujeitos das políticas educacionais. Assim, como a docência universitária se estabelece nas relações, destacamos a influência dos diversos contextos para sua configuração, inclusive o do debate pedagógico sobre a avaliação institucional.

Na pós-graduação, a regulação é uma atuação da CAPES através da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, o controle sobre a docência universitária se expressa, a partir, de paradigmas de avaliação, ora preocupados com a quantificação dos produtos, ora com a qualificação de produtos e processos. Diversos autores caracterizam pelo menos dois paradigmas que norteiam as práticas de avaliação na educação e nos programas de pós-graduação (DIAS SOBRINHO, 2003, SGUISSARDI, 2008; CUNHA, 2005). Esses autores alertam para a existência de tendências valorativas na avaliação dentro a perspectiva somativa e regulatória, concebida por Sguissardi (2006),

como “avaliação como controle, sob a lógica burocrático-formal da administração pública, visando à validade legal dos diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional” (p. 320); e a perspectiva construtiva e emancipatória, com o caráter de “avaliação com função educativo-reflexiva, sob a lógica acadêmica e visando à melhoria da aprendizagem ou do fazer acadêmico-científico” (p. 320).

Tomamos esses autores, dentre outros, para fundamentar nossa concepção de avaliação, nos posicionando de modo sensível à influência dos paradigmas na conduta dos professores nos programas. Na configuração da docência, tanto os paradigmas de avaliação como a ordem político-educacional são considerados, na ordem de conflitos na docência que envolvem Estado, política educacional e instituições educativas.

Nesses conflitos, a docência se configura de maneira híbrida e ambivalente, ganhando contornos a partir das relações estabelecidas com o debate com a política educacional e práticas institucionais no contexto de sociedade contemporânea. O hibridismo em nosso trabalho é entendido (Lopes, 2005), como mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas nos contextos de influência, do texto e da prática. E assim, concordamos com Cunha (2005), ao afirmar que “a concepção de docência está sendo atingida e alterada pela nova configuração da universidade no contexto político neoliberal” (p. 19).

Nesse campo de tensões, a profissionalidade docente se configura, através da interpretação e reinterpretações que sofrem os textos do campo educacional através dos docentes, desde o contexto de influência até o contexto da prática. A configuração da profissionalidade ganha especificidade, a partir do processo de configuração de saberes e competências, mobilizados na atuação do docente, através da profissionalização da atividade, e da profissionalização na atividade (Bourdoncle, 2000), sob influências de condicionantes internos e externos que delineiam o ser docente universitário na pós-graduação, assumimos que os processos de avaliação institucional acarretam efeitos na configuração da profissionalidade da docência na pós-graduação. Considerando essas idéias, refletimos aqui com vistas a identificar algumas especificidades da configuração da docência universitária, considerando aspectos metodológicos apresentados na seção a seguir.

SITUANDO PASSOS METODOLÓGICOS

Considerando um recorte na amostra da pesquisa original do doutorado, trazemos para o presente artigo a análise em entrevistas com professores universitários que atuam na pós-graduação em educação, como também análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e fichas de avaliação da CAPES. Após coletar e categorizar os dados chegamos à terceira etapa da pesquisa, a análise e tratamento do material empírico decorrente das entrevistas. Após o desenvolvimento das entrevistas, de acordo com Minayo (2008), com o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa e assim assegurar a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes em função de um objetivo (p. 64), realizamos a ordenação e a classificação dos dados, favorecendo o procedimento metodológico da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), por se constituir numa técnica de pesquisa que permite analisar o sentido explícito ou implícito do material recolhido.

Assim, a análise inicial consistiu na organização do material coletado; depois realizamos a descrição analítica, quando nos aprofundamos no material coletado, orientados pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Neste momento, procedemos à codificação, à classificação e à categorização que resultaram nos quadros de referências dos diversos aspectos que a pesquisa se propôs a esclarecer. Na sequência, realizamos a fase de interpretação ao estabelecer relações com a realidade educacional e social mais ampla, e assim construir respostas para as questões da pesquisa (BARDIN, 2011). Importante é destacar que fizemos a análise considerando as categorias de recontextualização (Bernstein, 2003, 1996) e hibridismo, apresentadas por Lopes (2005), como também a teoria de Ball do ciclo de políticas (1992, 1994).

OS EFEITOS DA AVALIAÇÃO NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO

A docência na pós-graduação reconfigura-se no contexto da avaliação da CAPES segundo os princípios da performatividade e da crítica a esses princípios. Pontuamos inclusive que essa (re)configuração ocorre a partir de condicionantes internos, relacionados à subjetividade dos docentes, e externos, relacionados ao contexto político-institucional que dão o tom aos saberes e competências a serem consolidados na docência na pós-graduação em educação. Os processos de gestão, avaliação e financiamento, formam uma tríade que juntamente com outras dimensões corroboram com o delineamento de dois perfis de profissionais que nos ajudam na compreensão de possíveis concepções de docência. Conforme Ball

(2005), o profissional colonizado, deve “prestar contas e, em geral, é orientado para indicadores de desempenho, concorrência, comparação” (p. 557); por outro lado, o profissional autêntico, “absorve e aprende com a reforma, mas não é fundamentalmente transformado por ela”. Seu trabalho envolve “questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política e adaptação” (p. 558). No **quadro nº 1**, sistematizamos aspectos destacados pelos entrevistados que corroboram com essas duas visões, e delinham contornos diferenciados para a profissionalidade docente.

Quadro nº 1: Docência Performativa e Docência Autêntica nos Programas de Pós-Graduação em Educação

Docência Performativa	Docência Crítica
Mecanização e racionalização da vida dos docentes em uma dada cultura da performatividade .	Reflexão sobre a cultura da performatividade no sentido de mesmo considerando o desempenho quantitativo, vislumbrar possibilidades produtivas.
Atendimento à sociedade do conhecimento em termos de sustentabilidade econômica .	Valorização da dimensão pedagógica e formativa do ensino, da pesquisa e da extensão/gestão .
Ênfase na qualidade e excelência dos resultados .	Concepção ampliada de docência , nos permitindo contemplar a indissociabilidade entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento .
Conhecimento mecanizado e previsível.	A pesquisa como princípio formativo.
Adequação e conformidade às exigências produtivistas da CAPES.	Questionamento sobre adequação e espaços de autonomia no trato com as exigências da CAPES.
Eficiência técnico-profissional e produtividade, numa concepção de docência restrita à ênfase na publicação .	Docência, atividade plural, flexível e reflexiva constituída na interação entre pares, cursos, trajetória profissional, relação com os alunos em sala.
O conhecimento como elemento fundamental da produção .	Prática pedagógica constituída sob outras bases, favorecendo um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa - e da marca da extensão - a leitura da realidade.
Produtividade e desempenho científico .	Associação da investigação à docência .

Tomando por referência os conceitos apresentados, inferimos que esses perfis de profissionais evidenciam concepções de docência, que configuram sua profissionalidade segundo seus valores e concepções da universidade, pós-graduação e docência universitária. Esses docentes concebem a sua profissionalidade, ora considerando os indicadores estabelecidos pela CAPES, lançando-se na concorrência com seus colegas por produzir mais e quantificar a produção do conhecimento, segundo a perspectiva da *performance*, reconhecidos por nós como sendo a *docência performativa*; mas por outro lado, a caracterização com relação ao profissional autêntico, nos faz reconhecer um movimento contra-hegemônico de configuração da docência, que lida com a reforma com consciência política, por nós reconhecidos como sendo a *docência autêntica* segundo Ball(2005).

Situando essa questão, destacamos que a modernização do ensino superior, pautada na racionalidade administrativa performativa, acarreta a existência de mecanismos de controle da vida acadêmica dos docentes, no sentido de reconfigurar, particularmente, a profissionalidade desses docentes, com base na cultura do desempenho, não obstante a possibilidade de resistências. Assim, observa-se nessa pesquisa que há um grupo de docentes que assume uma concepção de docência performativa, na expressão de uma postura de refém, e, um outro grupo, que assume uma postura autêntica de protagonista, na relação com os mecanismos de controle da avaliação dos programas de pós-graduação.

Ressaltemos que do ponto de vista da cultura da performatividade, os pontos-chave entre a reestruturação e a reavaliação do setor público são a excelência, efetividade e qualidade. Quanto a isso, Ball (2001) alerta que as transformações e estratégias que estamos vivendo no âmbito da globalização e das políticas neoliberais são como re-regulação; não representando o abandono do Estado dos seus mecanismos de controle, mas o estabelecimento de novos controles. Essas formas de controle repercutem na lógica de produção de conhecimento na universidade, como também na formação, sendo por nós encarada como elemento central no processo de reflexão sobre a função social da universidade em meio aos mecanismos de avaliação da educação superior, e sobre o papel reservado ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, num contexto de cultura performativa que parece, no caso da pós-graduação, considerar mais a pesquisa em detrimento do ensino e da extensão.

No entanto, em nossa amostra verificamos que número significativo de docentes que afirma desenvolver atividades que contribuem com a configuração de sua profissionalidade, cujo cerne é a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, alguns docentes concebem a profissionalidade docente na educação superior, especificamente na pós-graduação, articulando aspectos relacionados ao ensino e pesquisa. A **tabela nº 1** traz um comparativo dos docentes que dizem integrar ensino e pesquisa entre aqueles que buscam exercer a indissociabilidade, sistematiza a diversidade de perfis de docência que encontramos em nossa pesquisa.

Tabela nº 1: Comparativo dos docentes que dizem integrar ensino e pesquisa entre aqueles que buscam exercer a indissociabilidade

Funções	Instituição A	Instituição B	Instituição C
Ensino e Pesquisa	08	04	05

	72,7%	36,4%	50%
Ensino e Pesquisa Extensão	03	07	05
	27,3%	63,6%	50%

Na instituição A, 72,7% dos docentes destacam que desempenham, como previsto, atividades de ensino e de pesquisa na pós-graduação, mas de maneira contra intuitiva, 27,3% afirmam desempenhar atividades de ensino, pesquisa e também de extensão. Notamos ainda que, na instituição B, a extensão na pós-graduação ainda aparece num quantitativo maior, pois 63,6% dos docentes afirmam que realizam as três atividades, enquanto que um quantitativo menor de docentes (36,4%) não destaca a extensão, e diz que concentra suas atividades no ensino e pesquisa.

Para corroborar a tendência que a extensão na pós-graduação não é por acaso, nos docentes da instituição C, observamos que 50% dos docentes afirmam que desenvolvem ensino e pesquisa, mas 50% apontam que desenvolvem ensino e pesquisa, e inclusive a extensão. Dessa maneira, observamos certa tendência de alguns docentes por buscar considerar a indissociabilidade, como elemento importante da constituição da docência na pós-graduação. No entanto, o debate acerca da questão do ensino e da pesquisa apresenta-se muito polêmico, uma vez que em todos os programas os docentes afirmam que fazem pesquisa e ensino, mesmo sabendo que a mediação didática deveria assumir uma valorização significativa, como nas atividades de pesquisa.

Importante é destacar também que a pós-graduação em educação da instituição A é o que, considerando a amostra pesquisada, tem mais docentes que dizem fazer ensino e pesquisa, enquanto que a instituição B possui o maior percentual de docentes que buscam fazer atividades não apenas de pesquisa, mas também de ensino e extensão na pós-graduação. Dessa maneira, a indissociabilidade na instituição B apresentou espaço significativo, o que a nosso ver se relaciona inclusive com a história do programa. Provavelmente por ser a instituição B reconhecida pelos estudos no campo da educação popular, como também pelos trabalhos extensionistas, os docentes tendem a considerar na sua atuação na pós-graduação esta dimensão, compreendendo a docência de maneira diferenciada quando comparada com a concepção performativa de docência.

Apesar desse maior destaque individual para a instituição B, não podemos deixar de perceber que a instituição C também se mostra com um forte percentual de docentes que compreendem a docência, mesmo na pós-graduação, de maneira diferenciada, para

além das atividades de pesquisa. E ao olharmos para as três instituições de maneira geral, percebemos que 17 docentes de um total de 32 (perto de 53,1%) dizem que concentram suas atividades na pós-graduação no campo do ensino e da pesquisa, enquanto que 15 deles (próximo de 46,9%) atestam que suas atividades na pós-graduação incluem a extensão, com a mesma ênfase das atividades de pesquisa e ensino.

Esses resultados parecem indicar que, nas três instituições, surge uma espécie de tendência, entre praticamente metade dos docentes, por uma ação docente na pós-graduação mais complexa. O que pode significar uma maior aproximação da pesquisa com as questões da extensão, mesmo na pós-graduação, podendo inclusive repercutir no ensino.

Ao situarmos a possibilidade de recontextualizações ambivalentes, e híbridos no processo de configuração da docência, destacamos **no quadro nº 2**, aspectos na relação entre o campo de recontextualização oficial (CRO), constituído pelas diretrizes da política de educação superior e avaliação, e o campo de recontextualização pedagógica (CRP), constituído pelos programas de pós-graduação e atuação de seus docentes.

Quadro nº 2: A recontextualização por hibridismo na docência

Campo de Recontextualização Oficial (CRO)	Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP)
Ênfase na publicação .	Considerando a importância da publicação, docentes também valorizam outras atividades .
Busca pela produtividade .	Considerando a dinâmica da produtividade, docentes pensam na questão da qualidade e na realização de atividades produtivas e não produtivistas .
A pesquisa é o eixo central da pós-graduação.	A pesquisa alimenta o ensino e a extensão; a extensão alimenta a pesquisa e o ensino; o ensino alimenta a pesquisa e a extensão .
A produção deve ocorrer considerando o qualis.	Os docentes publicam onde querem e onde a CAPES exige para se manter no programa . Além disso, transformam a publicação em anais em artigos para periódico com qualis.

Desse modo, vemos que os rebatimentos nessa docência tem se dado de modo híbrido e ambivalente, a depender também da concepção que o professor tem de universidade, docência e da pós-graduação, considerando múltiplas influências dos contextos e dos textos - entre política e práticas. Nessa relação, entre tensões e conflitos, a profissionalidade docente expressa, através de saberes e competências, um ponto nodal comum de “acordo”- a publicação. Podemos observar essa exigência, inclusive **no quadro nº 3**, nas recomendações dos programas encontradas nas fichas de avaliação, conforme quadro abaixo.

**Quadro nº 3: Recomendações das fichas de avaliação da
CAPES**

2004-2007-2010	Instituição A	Instituição B	Instituição C
Incrementar a produção intelectual	X	X	X
Garantir o envolvimento dos docentes em projetos de pesquisa	X	X	X
Ampliar os veículos de divulgação da produção		X	
Buscar financiamentos externos para pesquisa		X	

Essa exigência fragiliza a docência, pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa fragilidade, a nosso ver, pode ser também observada nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, ao destacarem a pesquisa como sendo dimensão prioritária no processo de configuração da profissionalidade docente, reservando destaque de maneira pontual à dimensão do ensino e tímidos traços quando se trata da dimensão da extensão. O quadro abaixo destaca a formação de pesquisadores e docentes como sendo elementos importantes para a configuração das atividades da pós-graduação, ratificando a importância da articulação entre o ensino e a pesquisa na pós-graduação. Contudo, ao priorizar a pesquisa como processo de formação para estudantes e docentes, abre espaço para reflexões no sentido de vislumbrar os espaços de articulações dessas dimensões com as práticas de extensão na pós-graduação, mobilizando inclusive um debate sobre a própria função social da universidade e da docência nesse cenário.

Quadro nº 4: Continuidades e Descontinuidades nos Planos Nacionais de Pós-Graduação

Categorias	Objetivo da Pós-graduação	Alguns Princípios	Formação, pesquisa e docência:
IPNPG (1875-1979)	Formação de pesquisadores docentes e profissionais para atender demandas do ensino superior.	Elevar os seus padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando a produtividade.	O ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem estar articulados entre si.
II PNPG (1982-1985)	Formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa e técnicas.	Firmava a dicotomia entre universidade de pesquisa e universidade de ensino.	A pesquisa e as atividades de produção intelectual são mecanismos de aperfeiçoamento no magistério.

III PNPG (1986-1989)	Formação de recursos humanos de alto nível no sentido de contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos.	Substituir o modelo de pós-graduação centrado na preparação de docentes para o ensino superior pela centralidade da pesquisa, através de medidas para sua institucionalização.	Para a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação torna-se necessária a provisão de condições organizacionais e materiais.
V PNPG (2005-2010)	Formação de docentes para todos os níveis de ensino; de quadros para mercados não acadêmicos.	A pós-graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem.	O plano enfatiza a qualidade e a excelência dos resultados alcançados na formação e produção científica, buscando considerar especificidades das áreas de conhecimento e impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade.

A seguir, apresentamos as considerações finais, no sentido de finalizar provisoriamente nossa problematização, reforçando a importância de investigações sobre desafios e proposições no contexto da disjunção entre o que está posto como exigência de avaliação e o que os docentes sentem de necessidade de reconhecimento no âmbito da docência universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacadas algumas tensões do processo de configuração da profissionalidade docente no ensino superior, no contexto da avaliação da pós-graduação, cabe uma referência à forte relação entre esta configuração e as influências individuais, institucionais e políticas. Como tomamos a atuação profissional como centro de nossas reflexões, compreendemos a configuração da docência e da profissionalidade docente sob um prisma do coletivo, uma vez que o outro se apresenta como figura significativa para a (re) configuração dos saberes para atuar na pós-graduação. Os saberes construídos coletivamente possibilitarão o aprimoramento dos “fazer” desses docentes, numa teia de relações que favorece a construção e permanente atualização de conhecimentos que são indispensáveis para o professor se mover no movimento de configuração de sua profissionalidade à luz de seus princípios. No entanto, sob influência da política educacional, e no caso de nossa pesquisa, da política de avaliação, a configuração da profissionalidade docente, segundo o paradigma da docência performativa, conduz os professores a fazerem um esforço para sobreviver individualmente nos programas, manter o quantitativo da produção e desenvolver competências para a atividade de pesquisa.

Nesse sentido, a prática da política no campo de recontextualização pedagógica centraliza-se na dimensão da publicação. Por outro lado, a configuração da profissionalidade docente, segundo o paradigma da docência ampliada, conduz os professores a fazerem um esforço de reflexão no sentido de conceber a docência independente da avaliação da CAPES, salvo na quantidade de produção que é exigida. Assim sendo, o estudo nos possibilitou redimensionar a própria concepção de profissionalidade docente ao identificar o uno e o diverso na profissionalidade docente em contextos e níveis de atuação. Por fim, nos possibilitou reafirmar a importância de uma necessária responsabilização institucional e individual mais efetiva com a docência; e o necessário enfrentamento de desafios na (re)construção do “ser docente” diante das novas exigências éticas postas à profissionalização e ao exercício docente. Fato que permite identificar a dinâmica de (re)construção da profissionalidade em seus contornos comuns e específicos.

E assim, a ambivalência é a marca da configuração da profissionalidade docente na pós-graduação, a depender da concepção que o professor tem de docência e de pós-graduação, considerando as concepções presentes na política e na prática. Além disso, os paradigmas de construção do conhecimento na pós-graduação são alvo de reflexão, criando-se a necessidade de se repensar o modelo de avaliação no sentido de valorizar a diversidade de atividades dos docentes. Dessa forma, ao concebermos o contexto da prática como espaço de ressignificação, observamos que a política de avaliação, em certa medida, reconfigura a docência, e a docência também tem o poder de reconfigurar a política de avaliação. Nesse sentido, o sentido de ser pesquisador, em articulação com a perspectiva ampliada de docência, causam efeitos na configuração da profissionalidade quando comparamos com as demandas de publicação que a avaliação nos coloca.

Dessa maneira, a discussão acerca da profissionalidade docente, nas aberturas do resistir, conduz os docentes a considerarem a discussão da defesa do princípio da indissociabilidade como princípio do fazer universitário. Além do mais, para perceber que a formação do docente universitário possui demandas que se relacionam às especificidades internas e externas, sendo necessário pensar não só na formação do sujeito, mas também no sujeito da formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez.2005.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.1, n.2, Jul/Dez 2001.

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n° 2, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDONCLE, Raymond. Autour de mots: Professionnalisation, formes et dispositifs. In: **RECHERCHE ET FORMATION: pour les professions de l'éducation**. Formes et dispositifs de la professionnalisation. INRP – Institut National de Recherche Pédagogique. n° 35, Paris, 2000.

CASTANHO, Sérgio E. M. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. In: 23ª Reunião anual da ANPED. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria Isabel_____. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

DIAS SOBRINHO, J. _____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DURHAM, E. R.; ALMEIDA, D. F. de.; CARLINI, E. E. A.; NOVAES, A. G.; GIANNOTTI, A.; VEIGA, L. da. A Universidade Brasileira e o Projeto GERES. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. In: Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras. **CRUB. Reforma Universitária: propostas e controvérsia**. Brasília, 1987.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & poder: análise crítica: fundamentos históricos, 1930-45**. Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1980.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. In: FREITAS, M. C. (org). **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: Usf-ifan, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. **A Construção do Saber Docente**: entre a formação e o trabalho. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2000.

_____. O conhecimento didático sobre a docência universitária construído em Curso de Atualização Docente na UFPE: o que pensam os professores universitários. In: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (orgs.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário**: um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, M. C. M.; KUENZER, A. Z. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da Globalização. In: _____ (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-Graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, Denise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

_____. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (13: 2006: Recife, PE). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; organizadoras: Aida Maria Monteiro Silva *et al.*, Recife: ENDIPE, 2006.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil**: Reformas do Estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, 2001.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.