

**UNIVERSIDADE COMUNITARIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)
Curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação**

Ana Paula Antonello

**A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE DISCENTE NO
CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
REGIÃO OESTE CATARINENSE**

CHAPECO-SC, 2018

ANA PAULA ANTONELLO

**A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE DISCENTE NO
CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
REGIÃO OESTE CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Produção do Conhecimento e Processos Pedagógicos, Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, como critério parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Chapecó-SC, nov. 2018

Ficha catalográfica

A634c Antonello, Ana Paula

A cultura da performatividade discente no contexto da pós-graduação em educação na região oeste catarinense / Ana Paula Antonello; Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (orientadora). [recurso eletrônico] /-- Chapecó, SC, 2018. 163 f.: il.; 30 cm. PDF;

Dissertação (Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2018.

Inclui bibliografias

1. Cultura da Performatividade. 2. Avaliação da Pós-graduação. 3. Mecanismos de regulação. I. Bernardi, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. II. Título.

CDD: Ed. 23 -- 378

Catálogo elaborada por Roseli A. Teixeira CRB 14/631
Biblioteca Central da Unochapecó



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE DISCENTE NO CONTEXTO DA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO OESTE CATARINENSE

Ana Paula Antonello

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de
Mestre em Educação
sendo aprovada em sua forma final.

Luci St. Bernadi.

Prof^ª. Lucí T. Marchiori dos Santos Bernardi, Dra. em Educação Científica e Tecnológica
Orientadora

BANCA EXAMINADORA

Bianchetti

Prof. Lucídio Bianchetti, Dr. em Educação.

Nadir Zago

Prof^ª. Nadir Zago, Dra. em Educação – Sociologia da Educação

Chapecó, 28 de agosto de 2018.

Dedico às pessoas que fazem parte da minha vida e a tornam um espaço/tempo gostoso de viver... Em especial à minha mãe e a meus irmãos, que apoiam desde sempre a realização dos meus sonhos.

Dedico ao meu pai, que tenho certeza, onde estiver, está me acompanhando e também sente orgulho desta minha incrível caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gratifico a Deus, por tudo o que consegui desenvolver neste campo científico. Aos meus familiares, em especial minha mãe Rosemeri, meus irmãos João Paulo, Guilherme e Natália, que ouviram minhas angústias e lamentações, partilharam minhas alegrias e foram minha banca de qualificação durante todo o percurso formativo, sempre apoiando e dando forças para tornar este sonho possível.

Agradeço imensamente a meu pai querido, que sempre me deu indicativos, mostrando com plena sabedoria os caminhos que eu deveria seguir, servindo de inspiração em tudo o que fiz.

Agradeço a minha orientadora, professora Dra. Luci T. Dos Santos Bernardi, que me auxiliou no desenvolvimento deste trabalho e, ao mesmo tempo, me possibilitou reflexões que considero indispensáveis para a profissão docente e para a vida.

Deixo meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que tiveram a paciência de me ouvir e que de uma forma ou outra acompanharam este processo de formação, em especial a Aline e a Daiana, amigas e colegas mestrandas que trilharam ao meu lado.

Aos meus colegas e amigos (as) de trabalho, que sempre estiveram presentes, ouvindo meus ensaios e meus discursos, brincando e me fazendo rir em momentos de *pressão e regulação*.

Por fim, agradeço a Unochapecó pela bolsa institucional de 50% e ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu) pela bolsa de estudo concedida no segundo semestre, tornando possível a realização desta investigação.

RESUMO

No Brasil, os pesquisadores encontram-se atrelados a parâmetros de produtividade macroestruturais que condicionam formas de atuar no espaço da pós-graduação *stricto sensu*. Tal cenário mobilizou esta investigação que teve por objetivo identificar como vem se constituindo a configuração da cultura da performatividade discente nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) da região Oeste de Santa Catarina. Os seguintes objetivos específicos orientaram a pesquisa: a) caracterizar e compreender os critérios utilizados pela Capes para avaliação do desempenho discente; b) analisar a relação entre a dimensão normativa (Capes) e seus efeitos no cotidiano do processo formativo, a partir da manifestação dos discentes; c) diagnosticar relações possíveis entre os níveis macro de definição das políticas para a área da pós-graduação e o nível micro de aplicação local no contexto contemporâneo, no âmbito da performatividade discente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida com mestrandos dos programas de pós-graduação em Educação de duas universidades localizadas em Chapecó, SC. O *corpus* de dados constituiu-se por documentos normativos, fichas de avaliação da Capes e entrevistas. A análise está organizada à luz da análise textual discursiva e com aporte teórico em Stephen Ball (2001, 2002, 2004, 2005, 2010) e Pierre Bourdieu (1983, 1989, 2004, 2017). A relação entre os níveis macro de definição das políticas para a pós-graduação brasileira e o nível micro de sua aplicação local configura um cenário que exige do discente produção e desempenho, uma cultura da performatividade ancorada em resultados que impõem metas de produção intelectual a partir de critérios de avaliação. Foi possível compreender o campo de pesquisa (pós-graduação) como um lugar de lutas, no qual se produz um interesse comum. Conforme Bourdieu (1989), é um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. A partir do estudo realizado, infere-se que a cultura da performatividade discente é regulada pelo sistema no qual esses sujeitos estão inseridos por meio da produtividade/publicação; os estudantes sentem-se pressionados e elencam o tempo como fator dificultador na produção e no desenvolvimento epistemológico.

Palavras-chave: Cultura da Performatividade. Avaliação da Pós-graduação. Campo Capes.

ABSTRACT

In Brazil, the researchers are linked to macrostructural productivity parameters that condition the ways to act on the *stricto sensu* post-graduation space. This set mobilized this research that aimed to identify how the culture of student performativity has been configured in the Postgraduate Education Programs (PPGEs) of the Western Region of Santa Catarina. These following specific objectives oriented the research: a) to characterize and understand the criteria used by Capes for the students performance evaluation; b) to analyze the relation between the normative dimension and its effects in the daily process of formation, from the students manifestation; c) to diagnosticate possible relations between the macro levels of policy definition for the postgraduate area and the micro level of local application in the contemporary context, within the scope of student performativity. This qualitative research was developed with masters students of the postgraduate programs in Education of two universities in Chapecó, SC. The data corpus was constituted by normative documents, Capes evaluation sheets and interviews. The analysis is organized based on the discursive textual analysis and with the theoretic base of Stephen Ball (2001, 2002, 2004, 2005, 2010) and Pierre Bourdieu (1983, 1989, 2004, 2017). The interface between the macro levels of policy definition for the Brazilian postgraduation and the micro level of its local application configures a set that requires from the student production and performance, a culture of performativity anchored in terms that impose goals of intellectual production from the evaluation criteria. It was possible to realize the research field (postgraduation) as a place of battle, in which a common interest took place. According to Bourdieu (1989), it is a system of objective relations between the acquired positions (in the previous fights) and the place, the playing space of a competitive fight. From this study, we can infer that the student performativity culture is regulated by the system in which they are in through the productivity/publication; the students feel pressured and make time the factor of difficulty in epistemological production and development.

Keywords: Performativity Culture. Postgraduation Evaluation. Capes Field.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Relação de trabalhos referentes ao tema Performatividade	37
Quadro 2 - Número de estudantes dos cursos de mestrado em Educação por IES	64
Quadro 3 - Unidades de significado e categorias emergentes	67
Quadro 4 - Identidade ilustrativa de expressões:.....	72
Tabela 1 - Cursos avaliados e reconhecidos em 2018 por região do Brasil	44
Tabela 2 - Cursos avaliados e reconhecidos em 2018 na região Sul do Brasil	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CTC	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
FOPROP	Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
IES	Instituições de Ensino Superior
PG	Pós-Graduação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SNGP	Sistema Nacional de Pós-graduação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIEDU	Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA	19
1 DESVELANDO CAMINHOS, VISUALIZANDO HORIZONTES	25
1.1 Stephen Ball e a cultura da Performatividade	25
1.2 Bourdieu e suas relações com a cultura da performatividade discente no campo da pós-graduação	31
1.3 Revisão de Literatura: o que os pesquisadores discutem sobre performatividade?	36
2 O CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	41
2.1 Caminhos da pós-graduação no Brasil	41
2.2 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação: o primeiro passo	47
2.3 O Campo Capes	50
2.4 Performance: equação de tempo e escrita	56
3 CONSTRUINDO ITINERÁRIOS: VERTENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	61
3.1 Análise do campo: uma trama científica e sua tessitura	65
4 EFEITOS DE UMA CULTURA PERFORMÁTICA	71
4.1 Expectativas: muros ou pontes?	72
4.2 Movimentos construtivos e processo de formação	78
5 MECANISMOS DE REGULAÇÃO E PERFORMATIVIDADE	89
PALAVRAS FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	121
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM ESTUDANTES - MESTRADO EM EDUCAÇÃO	123
APÊNDICE B - ENTREVISTAS TRANSCRITAS	124
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ.....	146
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
APÊNDICE E - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA 01	150
ANEXOS	153
ANEXO A - ÁREAS DE AVALIAÇÃO.....	155

ANEXO B - FICHAS DE AVALIAÇÃO CAPES 157

PRIMEIRAS PALAVRAS: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

Talvez seja difícil descrever o que mobilizou minha escolha pela área da Educação e por fazer dela minha carreira profissional. Sem dúvida, a própria palavra educação sempre fez meus olhos brilharem e esteve presente no desenrolar do meu desenvolvimento, desde a primeira infância.

Nasci em uma família que sempre acreditou nos valores da Educação. Filha de mãe professora e pai técnico agrícola, bem instruídos e bons orientadores da vida. Eles sempre me incentivaram e apoiaram para que seguisse a carreira docente, interrogando os possíveis caminhos a serem percorridos e dando subsídios para que, em meus trilhos, sempre fizesse uma projeção para o futuro.

Nessa projeção, estava incluso o meu ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia, desejo que mantive desde os primeiros diálogos sobre educação superior. O curso teve duração de quatro anos. Foram 48 meses lapidando a base de uma profissão que sempre fora admirada por mim.

Durante esse processo formativo, várias oportunidades fizeram-se presentes. Logo no início da graduação, candidatei-me como bolsista em um projeto de extensão na brinquedoteca, vivência que me possibilitou um aprendizado significativo. Ingressei ainda no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), projeto no qual permaneci desde o terceiro período do curso até a conclusão. Nesse espaço/tempo, minhas visões sobre as diferentes possibilidades da educação deram um salto, despertando meu interesse pela pesquisa.

O último ano da graduação ampliou meus horizontes. Após entrevista, fui convidada a fazer parte do projeto “Redes sociais e intelectuais em Educação: uma abordagem a partir do campo disciplinar

da História da Educação no Brasil (1980- 2014)¹”. Durante um ano, tive a oportunidade de inserir-me em um mundo completamente diferente do que eu havia vivenciado até então, o que tornou meu interesse pela pesquisa ainda maior.

Conhecendo os diferentes contextos e aproximando-me dos objetos que fazem parte do cenário educacional, ampliei minha compreensão referente ao sentido da Educação e ao papel dos educadores diante da sociedade, percebendo que educar não é tarefa fácil. O processo é árduo, tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Como professora, estou em constante aprendizado, sempre buscando algo a mais, explorando diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem, diferentes estratégias e caminhos. Assim, percebi que quatro anos de graduação não me foram suficientes para aprender o que julgo necessário. Compreendi as reais dimensões do conhecimento e que, mesmo que passe a vida inteira estudando, não teria capacidade de apreender tudo o que já foi produzido pelo homem.

Portanto, não podemos ficar de braços cruzados. Precisamos nos afastar do terreno já conhecido, sair da zona de conforto e explorar um pouco mais as nossas “redondezas”, os diferentes contextos existentes. Na condição de pesquisadora, tenho que buscar novos objetivos, ideias, problematizações. Sendo assim, essa ânsia pelo saber foi o que me desafiou a ingressar no Curso de Mestrado em Educação.

No movimento dessas buscas, comecei a compreender alguns elementos e a questionar outros. Entre indagações e diálogos com professores, emergiu o interesse em entender como se dá o processo performativo discente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. A proposta inicial, ao ingressar no mestrado, era desenvolver investigações acerca dos processos formativos dos profissionais docentes.

¹ Tal projeto, realizado juntamente com outros membros e coordenado pelo professor Dr. Miguel Ângelo da Silva Costa, resultou em uma investigação que possibilitou uma melhor compreensão não apenas da conformação de redes sociais e dos intelectuais dedicados ao grande tema que a área contempla, mas, principalmente, em relação à influência que essas redes e intelectuais exerceram e exercem na consolidação desse campo de conhecimento no país (história da Educação). De outra parte, também contribuiu para melhor avaliar não somente os possíveis avanços que a produção do conhecimento em História da Educação alcançou desde a década de 1980, quando foi criada a Sociedade Brasileira de História da Educação até o primeiro decênio do século XXI, como, ainda, o impacto atual desta produção no âmbito mais amplo da pesquisa na área da Educação no Brasil. Este projeto ramificou-se e dele surgiu também meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia: “Tecendo os fios do campo científico da História da Educação no Brasil meridional: (1980-2014)”, também orientado pelo professor Dr. Miguel. Ambos fortaleceram o vínculo com a pesquisa e serviram como horizontes para ingresso no curso de mestrado em Educação.

Porém, ao lapidar um pouco mais o objeto de estudo, optei por redefinilo, o que exigiu leituras referentes ao contexto da educação superior.

Autores como Araújo (2006), Ball (2005), Bianchetti e Machado (2007), Moreira (2009), Santos (2004) e Sguissardi (2002) direcionaram meu olhar para o contexto da pós-graduação. Esse campo de pesquisa apresentou um crescimento significativo na última década e, portanto, vem se constituindo como objeto de pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento.

Como pesquisadores, encontramos-nos atrelados a parâmetros de produtividade macroestruturais que condicionam formas de atuar no espaço da pós-graduação *stricto sensu*. A relação entre os níveis macro de definição das políticas para a área da pós-graduação no Brasil e o nível micro de seu desenvolvimento local configurou um cenário que exige produção acadêmica, desempenho/performance, uma cultura de performatividade ancorada em resultados que impõem metas de produção intelectual a partir de critérios de avaliação de desempenho.

Todo esse processo “[...] desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas” (MOREIRA, 2009, p. 33). Por outro lado, a pressão advinda dos critérios de avaliação não incide somente sobre docentes da pós-graduação, incitando-os a serem produtivos e a publicarem com frequência, em veículos qualificados, os produtos das pesquisas realizadas,

[...] ela também incide sobre os discentes, uma vez que ao lado da produção intelectual docente, o fator de maior impacto na avaliação da pós-graduação brasileira é a produção intelectual discente e o prazo de defesa das teses e dissertações. (MOREIRA, 2009, p. 36).

Esses elementos também podem ser percebidos nas fichas de avaliação e documentos normativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que regulam a pós-graduação no Brasil.

A partir dessas observações, iniciamos a constituição do problema de pesquisa que, por meio de diálogos e recortes, ficou assim definido: **Como se configura a cultura da performatividade discente nos Programas de Pós-graduação (PPGEs) da região Oeste de Santa Catarina?**

Assim, delineamos como objetivo geral: identificar como vem se constituindo a configuração da cultura da performatividade discente nos

Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) da região Oeste de Santa Catarina. A análise se concentrou no percurso discente e nas tensões inerentes ao processo de formação na pós-graduação *stricto sensu*.

Para dar conta de responder ao objetivo geral, elenquei alguns objetivos específicos. São eles:

- a) Caracterizar e compreender os critérios utilizados pela Capes para avaliação do desempenho discente;
- b) Analisar a relação entre a dimensão normativa (Capes) e seus efeitos no cotidiano do processo formativo, a partir da manifestação dos discentes;
- c) Diagnosticar as relações possíveis entre os níveis macro de definição das políticas para a área da pós-graduação e o nível micro de aplicação local no contexto contemporâneo, no âmbito da performatividade discente.

Para melhor compreensão dos objetivos, eles podem ser pensados como eixos do desenvolvimento da pesquisa por meio dos quais busca-se a compreensão da cultura da performatividade discente, uma vez que o próprio termo “performatividade” é pouco conhecido no campo educacional. Em contraponto, cada vez mais colocam-se em evidência as consequências que esse modo de regulação imprime na pós-graduação e seus desdobramentos, com trabalhos voltados, prioritariamente, para o professor pesquisador. Tal foco me colocou não uma lacuna, mas uma interrogação e uma potencialidade de pesquisa ao olhar para o estudante.

Este trabalho permitiu realizar um acompanhamento do modo como se dá o desenvolvimento performativo dos estudantes pesquisadores e o que os próprios programas esperam desses estudantes. É um estudo que corrobora para as tensões existentes no campo acadêmico em relação à Avaliação Capes e seus parâmetros de produtividade.

Quanto à organização deste texto, o primeiro capítulo: *desvelando caminhos, visualizando horizontes*, apresenta o fio condutor da pesquisa. Evidencio aqui quais são as principais contribuições teóricas. Stephen J. Ball e Pierre Bourdieu são os convidados para este movimento, esclarecendo termos como: cultura, performatividade, *campo*, *habitus e capital científico*. Apresento ainda a *revisão de Literatura*, na qual busco fazer um mapeamento dos trabalhos já realizados sobre este cenário, a fim de conhecer o que vem sendo desenvolvido no campo da performatividade discente no contexto da PG.

No segundo capítulo, contextualizo o leitor a respeito do cenário da Pós-graduação no Brasil, fazendo um recorte a partir das ideias de Saviani, (2000). Além dos caminhos, dou o primeiro passo em relação à Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação, destacando os dados

das fichas de avaliação Capes e demais documentos normativos. Neste capítulo, elaboro ainda considerações a respeito do Campo Capes, um sistema que implica atuação, performance, produção, formado por critérios avaliativos que compreendem docentes, discentes, coordenação e até mesmo a instituição de pós-graduação. Dedico tempo para escrever sobre a Performance, texto que reflete as condições dos sujeitos pesquisadores, o tempo de escrita e a relação entre orientador/orientandos.

No capítulo três, busco construir itinerários, definir caminhos e vertentes teórico-metodológicas a fim de constituir minha lente para visualizar o objeto de pesquisa. Aqui me dedico à lapidação do objeto e sua tessitura.

No capítulo quatro, abordo os efeitos de uma cultura performática, espaço dedicado à análise dos dados. Para esta análise, além dos subtítulos, construo um 5º capítulo, pois percebi a necessidade de dar um folego ao leitor. A este novo capítulo chamo de *mecanismos de regulação e performatividade*, ambos constituídos pelas categorias e unidades de significado, resultantes das entrevistas realizadas com mestrandos. O sexto e último capítulo é dedicado às considerações finais da investigação apresentada.

As fontes que subsidiam a pesquisa emergem dos documentos normativos da Capes, que permitem a compreensão dos instrumentos de avaliação do desempenho discente. No entanto, para atender aos objetivos propostos e identificar a cultura performática na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, foram realizadas entrevistas com estudantes de programas de pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó e da Universidade Federal Fronteira Sul, os dois únicos Programas na área de Educação estabelecidos em Instituições de Ensino Superior (IES) da região oeste de Santa Catarina.

A pesquisa a ser apresentada teve financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu), seguindo as indicações e exigências estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): foi aprovado em 30/08/2017, sob o protocolo 085698/2017, autorizando a pesquisadora a desenvolver o trabalho de coleta das materialidades empíricas.

1 DESVELANDO CAMINHOS, VISUALIZANDO HORIZONTES

O processo formativo dos estudantes de pós-graduação perpassa as paredes de uma sala de aula. A aquisição de conceitos, ao longo dos dois anos de formação, a exemplo do mestrado, exige esforços individuais e coletivos que só os próprios estudantes conseguem narrar.

Durante esse percurso, os estudantes experienciam diferentes situações, adaptando-se ao contexto espaço/temporal no qual estão inseridos, ao sistema avaliativo e às demais condições que são impostas nos programas de pós-graduação. Além disso, cabe a eles reorganizarem praticamente todas as atividades diárias e rotinas, já que a inserção em um programa de pós-graduação *stricto sensu* exige uma dedicação grandiosa. É preciso inserir no cotidiano a frequência nas disciplinas, a participação e a organização de eventos, além de tempo de estudo e empenho para dissertar, ou seja, desenvolver a investigação científica que se propõe. Todos esses critérios implicam algo chamado performance e o desempenho do estudante no curso é medido pelo desenvolvimento dessas diferentes atividades.

Visibilidade e performatividade tornam-se elementos essenciais para o crescimento e o sucesso acadêmico. São eles quem dirão qual o status atual dos estudantes e professores de cada programa. Mas como se dá esse processo? Em que consiste a performance?

1.1 Stephen Ball e a cultura da Performatividade

Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade, tendo como uma de suas fontes de análise as teorias de Bourdieu. Ball é autor de uma concepção pluralista, possui uma perspectiva desconstrucionista e suas análises, geralmente, são críticas e articuladas ao contexto macrossocial.

O autor tem se dedicado intensivamente a pesquisas relacionadas às novas formas e modalidades de privatização da oferta e gerenciamento dos serviços públicos da Educação não apenas na Inglaterra, mas também em outros países e regiões do mundo. Essas pesquisas têm sido usadas para uma reflexão acerca dos estudos referentes à performatividade.

Em um programa de pós-graduação em Educação, como o PPGE da Unochapecó, discutir sobre a performance dos sujeitos que estão nessa condição é de suma importância, pois constitui-se em um diálogo sobre o

modo como se dá esse processo de formação. Através da linha de pesquisa “Formação de Professores, produção do conhecimento e processos formativos”, alunos e professores do programa buscam desenvolver investigações sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam em diferentes etapas da escolarização.

Nessa perspectiva de análise, é preciso considerar que cada programa de pós-graduação possui características próprias. Porém, todos visam à formação de pesquisadores, criando-se diferentes identidades e performances. Mas, afinal, o que é performance? De que trata a cultura da performatividade?

Os sujeitos que pertencem à área da educação, de uma maneira ou de outra, acabam performando, ou seja, atuando, desenvolvendo este ou aquele papel no contexto educacional. Talvez a expressão em si não seja comum, o que instiga a uma investigação de seu significado. Como são abordados neste trabalho os termos “Cultura e Performatividade”, defino cada um, visando reduzir a fragilidade dos conceitos, relacionando-os para compreender a essência do que busco.

Na atualidade, não se utiliza mais o termo “cultura”, mas, sim, “culturas”, no plural, considerando a grande heterogeneidade/pluralidade cultural. Dessa forma, o termo pode ser definido de diversas maneiras, variando de acordo com a base que estrutura o pensamento de cada indivíduo ou grupo social.

O termo “cultura” deve ser pensado como uma categoria teórica, um objeto a ser estudado em um determinado tempo e espaço. Cultura é produção humana, incluindo desde objetos até ideias, além de incluir toda a vivência cotidiana. Para Canedo (2009), definir o que é cultura não é uma tarefa simples. O autor afirma que:

A cultura evoca interesses multidisciplinares, sendo estudada em áreas como sociologia, antropologia, história, comunicação, administração, economia, entre outras. Em cada uma dessas áreas, é trabalhada a partir de distintos enfoques e usos. Tal realidade concerne ao próprio caráter transversal da cultura, que perpassa diferentes campos da vida cotidiana. Além disso, a palavra “cultura” também tem sido utilizada em diferentes campos semânticos em substituição a outros termos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia” (CUCHE, 2002, p. 203). Comumente, ouvimos falar em “cultura política”, “cultura empresarial”, “cultura agrícola”, “cultura

de células”. Ao que se conclui que, ao nos referirmos ao termo, cabe ponderar que existem distintos conceitos de cultura, no plural, em voga na contemporaneidade. (CANEDO, 2009, p. 1. Grifos no original).

Desse modo, tem-se, hoje, a cultura escolar, a cultura indígena, a cultura alimentar e, dentre tantas outras, a cultura da performatividade. A palavra performance vem do verbo inglês *to perform* que significa realizar, completar, executar ou efetivar. Performance, então, significa desempenho, ou seja, “[...] capacidade de uma conduta em um determinado domínio [...]” (DOLZ; EDMÉE, 2004, p. 10).

O termo desempenho/performance tornou-se objeto de um debate científico a partir de Noam Chomsky², que começou a utilizá-lo de modo sistêmico no campo da linguística gerativa. Segundo Dolz e Edmée (2004), para esse autor, “[...] a competência sugere aquilo que o sujeito pode realizar idealmente, graças a seu potencial biológico, enquanto o desempenho está relacionado com o comportamento observável que não passa de um reflexo imperfeito da primeira [...]” (DOLZ; EDMÉE, 2004, p. 10).

Para compreender a noção de performance/competência, apresento algumas fontes. Vale notar a contribuição de Santos (2004, p. 152), que define a performatividade como sendo “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança [...]”. Esse aspecto também é comentado por Stephen J. Ball:

[...] uma cultura e um modo de regulação, e mesmo tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances de sujeitos individuais ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de

² Noam Chomsky nasceu na Filadélfia, em 1928. Além de ser um conceituado linguista, é considerado um dos mais importantes pensadores da atualidade e um importante crítico de esquerda. No campo da linguística, destaca-se por sua contestação ao modelo estruturalista difundido por Ferdinand de Saussure.

uma organização dentro de um campo de julgamento. (BALL, 2010, p. 38).

Essa medida de regulação visa a busca pela excelência, pela qual pesquisadores (docentes e discentes) são constantemente cobrados. Precisam produzir, mostrar resultados, elevar o nível de produção científica em um espaço temporal reduzido. Exige-se a publicação em veículos qualificados, atendendo aos princípios avaliativos existentes, a fim de promover o programa ao qual o pesquisador está atrelado. Desse modo, levando em consideração todos os aspectos relacionados, a performance aparece como algo voltado à produção. Nesse meio, percebemos que algumas relações existentes entre sujeitos pesquisadores acabam tonando-se algo tão mercadológico quanto as próprias produções. Moreira (2009) enfatiza essa questão dizendo que:

A cultura da Performatividade altera a natureza da alma do professor/pesquisador da pós-graduação, as relações dos docentes uns com os outros, contribuindo para que essas relações se pautem não pela solidariedade, mas pela competição (por quantidade de publicações, por convites para eventos e outras atividades acadêmicas, por verbas para pesquisa, por número de orientandos e bolsistas, por destaque no cenário acadêmico do país). Em outras palavras, do território e de recursos. Por seu intermédio, estabelecem-se novas formas de associar o comprometimento e o empenho individual à atuação nas instituições educacionais. (MOREIRA, 2009, p. 32).

O autor traz ainda alguns elementos para pensarmos a performatividade. Segundo ele, a performance corresponde a uma forma de regulação, um meio de controle, um mecanismo que serve como regulador de qualidade, uma medida de produtividade. Tal medida ganha forma de acordo com as mudanças que vêm ocorrendo em todo o sistema organizacional não só da educação, mas do país e do mundo como um todo.

Diante de tantas mudanças, “a sensação de estabilidade se faz cada vez mais ilusória, os fins se tornam cada vez mais contraditórios, as inovações se revelam cada vez mais indefinidas e o valor próprio de cada um se torna cada vez mais incerto [...]” (BALL *apud* MOREIRA, 2009, p. 33). Ball põe em destaque esses sentimentos de incertezas neste cenário

íntimo e ao mesmo tempo estranho no qual estamos inseridos, como pesquisadores da pós-graduação, sejamos professores ou estudantes. Íntimo porque faz parte do nosso cotidiano, estranho porque é incerto, indefinido, está em constante transformação.

Assim, tornamo-nos verdadeiros atletas, participando de uma corrida repleta de obstáculos. Quando passamos por um, logo vem outro mais complexo que nos desafia a dar o melhor. Em meio aos obstáculos, vamos sendo testados e constantemente avaliados e, seguindo as regras, tentamos a excelência, tornando essa “corrida” um “sistema de terror”.

Em síntese, a vigilância e a pressão exercida sobre os pesquisadores é progressiva, funciona como um monitoramento constante, produzindo perfis de pesquisadores específicos, garantindo uma certa linearidade, transformando o conhecimento em um objeto mercadológico. Nesse sentido, Moreira (2009) sentencia:

A constante pressão, decorrente dos critérios da avaliação da Capes atormenta os docentes da pós-graduação, incitando-os a serem produtivos (em termos quantitativos) e a publicarem com frequência, em veículos qualificados, os produtos das pesquisas realizadas, quanto maior o conceito do programa em que se atua, maior deve ser o número de publicações: há que se atingi-lo, para que não se reduza a nota alcançada no último triênio. Qualquer diminuição acarreta substantiva perda de prestígio e de recursos na alucinante corrida por se chegar “ao topo”, por atingir o tão invejado “padrão internacional”. (MOREIRA, 2009, p. 36).

Tais exigências são resultados de objetivos e metas estabelecidas não só pelas instituições/programas de pós-graduação, mas também pela Capes, que visam assegurar a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país. Porém, o uso dessa noção e seus devidos indicadores vêm provocando mudanças. Ball (2004) argumenta que:

[...] a cultura da performatividade está incluída no contexto de transformações provocadas pelo que ele chama de “acordo político do Pós-Estado de Bem-Estar”, que gera mudanças no papel do Estado, nos serviços sociais, nas instituições do setor público e nos cidadãos. Essas mudanças, introduzidas pelo gerencialismo no setor público,

afetam o modo como entendemos o profissionalismo, as relações de trabalho e as subjetividades. Essas mudanças não ocorrem de forma abrupta, são, antes, um processo de “contínua fricção”, de introdução e consolidação de grandes e pequenas alterações, com diferentes “palcos da mudança” (BALL, 2004 *apud* FRANÇA, 2014, p. 41).

O Estado acaba por assumir o papel de regulador/avalista, deixando de ser um provedor da pesquisa. Consequentemente, as políticas sociais passam a ser pensadas em função do aumento da competitividade econômica. Esse aumento da competitividade é decorrente daquilo que Ball (2004) classifica como “interesses do capital”. De acordo com o autor, o mundo está focado nos processos educacionais como algo mercadológico, lucrativo, logo, a performatividade vem desempenhando papel importante nas políticas educacionais.

A prática profissional passa a ser influenciada e regulada por regras e metas de avaliação. “Os sistemas de gestão passam a visar, prioritariamente, o desempenho, a melhoria da qualidade e a eficácia do ensino.” (FRANÇA, 2014, p. 42). Consequentemente, acaba-se por focar no cumprimento de metas de produção, provocando mudanças na formação da identidade profissional dos professores/pesquisadores que, de acordo com a análise de França (2014), passam a ser considerados produtores/fornecedores, sujeitos a julgamentos, mensurações, comparações e metas. A preocupação com os resultados da produção qualificada na avaliação dos programas (artigos e periódicos) na pós-graduação é cada vez maior. Publicações em veículos qualificados são parâmetros fundamentais para se atingirem as melhores notas no sistema e, assim, ter acesso a mais recursos e reconhecimento.

São vários os efeitos da avaliação no contexto da pós-graduação. Se, por um lado, induz os pesquisadores a produzirem boas pesquisas e publicarem em bons periódicos, elevando o perfil do próprio programa no qual estão inseridos, por outro acaba por gerar situações de competições de produtividade, que gravitam em torno do prestígio acadêmico, tornando as relações entre os indivíduos algo banal, pautado na concorrência e não nas formas de solidariedade.

1.2 Bourdieu e suas relações com a cultura da performatividade discente no campo da pós-graduação

Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) foi um importante sociólogo francês, autor de obras que contribuíram para melhorar o entendimento da Sociologia e da Etnologia no século XX. O autor fundamentou seu pensamento em Max Weber (1864 - 1920) e Durkheim (1858- 1917) e foi um dos primeiros sociólogos europeus com análise voltada à sociologia da Educação e da cultura que marcaram gerações de intelectuais.

Bourdieu, em sua obra, fez grandes construções que contribuíram, e ainda vêm contribuindo, para um olhar sobre as estruturas da sociedade. Em seus escritos, utiliza alguns conceitos de longa história nas ciências para direcionamento de seu olhar: campo, capital, (*capital econômico, cultural, social e simbólico*), *estratégia e habitus*.

Esses conceitos estão diretamente relacionados um ao outro. Fazem parte de um todo complexo que justifica e organiza o pensamento dentro de um determinado campo científico.

O movimento intelectual presente no decorrer desta pesquisa exige a percepção primeira dos conceitos de campo, habitus e capital científico, pois são fundamentais na análise e compreensão da cultura da performatividade discente dentro de um determinado campo, ou seja, o campo da pós-graduação em Educação, espaço de posições na pesquisa empírica.

A priori, a produção de Bourdieu explica que construir um objeto científico é, antes de qualquer coisa, romper com o senso comum, ir além do pré-construído, já que este está por toda parte.

Iniciemos então um diálogo. Em sua obra *O Poder simbólico* (1989), o autor faz uma genealogia dos conceitos. Nesse percurso, ele elabora um arsenal teórico-empírico, expondo a necessidade de se buscar os verdadeiros meios de agir, que venham a produzir efeitos e não apenas soluções imaginárias. O conceito de *habitus*, em sua obra, aparece nos trabalhos sobre populações camponesas e vai sendo desenvolvido nos estudos sobre a reprodução das desigualdades culturais entre grupos sociais. A noção de campo também vai sendo constituída ao longo de sua trajetória.

Com o intuito de superar a dicotomia (ator x estrutura) na análise sociológica, Bourdieu formulou os conceitos aqui já citados de campo, *habitus*, capital, e estratégia. Garcia (1996) ajuda a compreender esses conceitos destacando que, de acordo com Bourdieu, a definição de campo “[...] se refere aos diferentes espaços da vida social ou da prática social, que possuem uma estrutura própria e relativamente autônoma com

relação a outros espaços ou campos sociais” (GARCIA, 1996, p. 66). Nesse sentido, o campo pode ser interpretado como um microcosmo dentro de um macrocosmo que é regido por regras específicas.

Bourdieu, em sua obra *O Poder Simbólico (1989)*, apresenta os símbolos como instrumentos de conhecimento e de comunicação que só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Nesse sentido, a cultura da performatividade pode ser pensada como um símbolo estruturado? Se pensarmos nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos/atores desta performance, acredito que sim.

O campo de pesquisa é formado por uma estrutura, possui uma base de sustentação, um centro, e se desdobra a partir de instituições/programas de pós-graduação/grupos de pesquisa, pesquisadores etc. Esse espaço estruturado pode ser caracterizado como um campo no qual ocorrem disputas por um espaço de produção intelectual:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 122).

O campo científico é um lugar de lutas em que se produz um interesse comum. Diante desse interesse, é que se dão as relações e as possíveis disputas, ou seja, determinam-se as posições dentro do campo.

A produção desse campo dá-se a partir de interesses de um determinado grupo que, aos poucos, vai ganhando corpo, elevando o nível de produção intelectual e aprimorando as teorias que sustentam determinadas ideias. Nesse espaço/tempo de aperfeiçoamento da pesquisa, diferentes caminhos/teorias vão sendo tomadas, o que leva o trabalho a uma discussão empírica e até mesmo a uma polêmica teórica.

Porém, isso tudo só acontece se os agentes³, que tentam ocupar ou ganhar certo espaço nesse campo de discussão e produção científica, conhecem as regras do jogo e, ainda, se estão dispostos a lutar por um espaço.

Para compreender como se dão essas disputas, é preciso novamente recorrer a Bourdieu (2004), já que é a partir de suas ideias que esta pesquisa se desenvolve. O autor afirma que o campo científico é:

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. [...] O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são midiaticizadas pela lógica do campo. (BOURDIEU, 2004, p. 20-22).

O campo científico é um determinado universo no qual estamos inseridos, nele produzindo o saber dentro de regras pré-definidas. Segundo Bourdieu (2004, p. 23), são os próprios agentes que criam o espaço “[...] e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram”.

A partir desses elementos, estabeleço relação com o conceito de performatividade discutido no tópico anterior. Ball (2004) destaca que a performance se dá por via da produção. Essa, como ele aponta, está sendo constantemente avaliada. Constitui-se, assim, um mecanismo de controle, “um meio de regulação”, uma “corrida” espaço/temporal para desenvolvimento/produção intelectual. Sob esse ponto de vista, a performance do pesquisador se dá dentro de um campo e a atuação dos pesquisadores caracteriza o sentido do campo científico, elemento que garante o seu movimento e produção/acumulação do capital científico.

³ Conforme as ideias de Bourdieu (2004), os agentes criam e definem os espaços a partir das relações objetivas que estabelecem uns com os outros. Para o autor, “[...] é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004, p. 23). No entanto, só compreendemos legitimamente o que faz ou diz um agente se compreendemos de fato qual é a posição que ele ocupa dentro de determinado campo.

Seguindo a classificação de Bourdieu (1989), tem-se o conceito de *habitus*, que possui uma longa história nas ciências humanas. Conforme Setton (2002, p. 61), “[...] a palavra latina [*habitus*] utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem”. O *habitus* pode ser concebido como um instrumento que visa auxiliar na compreensão das características de uma identidade social; é uma matriz cultural que predispõe os agentes a fazerem suas escolhas; ele faz a ponte entre o individual e o coletivo. É a ação mediadora existente entre a estrutura e o agente. Dessa maneira, *habitus* pode ser definido como algo que pressupõe “[...] um conjunto de esquemas generativos que presidem a escolha; eles se reportam a um sistema de classificação, que é logicamente anterior à ação” (BOURDIEU, 1983, p. 16).

O *habitus* é uma competência prática adquirida na e para a ação, por isso entendo que está relacionado com o conceito de performatividade. Proposto por Bourdieu, o conceito de *habitus* é, ao mesmo tempo, uma maneira de pensar e uma maneira agir que são aprendidas ao longo de certa trajetória social e são determinantes mesmo sem a consciência de sua existência.

O *habitus*, como indica a palavra,

[...] é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em ação: tratava-se de chamar a atenção para o <primado da razão prática> de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas Teses sobre Feurbach, o lado activo do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do reflexo, tinha abandonado. (BOURDIEU, 1989, p. 61).

O *habitus*, como lado ativo do conhecimento prático, é resultado complexo de uma determinada socialização que nos dá condição para compreender o contexto em que estamos inseridos, superando a naturalização dos comportamentos.

Compreende-se, então, como *habitus* um sistema aberto que engloba o que o agente incorpora durante sua vivência em um determinado meio social. São correspondências entre as práticas individuais e as condições sociais. O *habitus* mostra, portanto, um estilo

de vida em que o agente consegue desenvolver e apresentar julgamento nas mais diversas áreas.

O conceito de *habitus* contribui para evidenciar que os indivíduos são produtos ativos da história social e das experiências adquiridas na caminhada individual.

Além dos conceitos de campo e *habitus*, tem-se ainda o conceito de capital (BOURDIEU, 2004), parte integrante do cenário desta pesquisa e que não pode ser pensado separadamente dos demais.

Existem distintas formas de capital: cultural, social, econômico, dentre outros. O conceito que abordo aqui é o do capital científico. O capital científico é o elemento que permite o reconhecimento do agente dentro de um determinado campo. É uma espécie de capital simbólico, o seu prestígio é um recurso de poder.

De acordo com Bourdieu (2004, p. 26), “[...] o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico que consiste no reconhecimento atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico. [...]” A aquisição do capital científico exige tempo, já que a agregação do capital se dá via participação em bancas (de teses, concursos...), eventos, cerimônias, reuniões, publicações, entre outros. O capital é, então, o título compensatório recebido como produto de tais participações.

Dentro desse campo, desenvolvem-se ações a partir do *habitus* em busca de um prestígio acadêmico. Busca-se, com essas atividades, acumular capital científico, ampliando as possibilidades de alcançar alguns prestígios e poderes inerentes ao campo. O agente pesquisador ou sujeito performativo, como empregado aqui, está dentro de um sistema macroestrutural (pós-graduação), envolvido por microrrelações (com os demais sujeitos) que estão na busca pelo capital científico, a fim de chegar ao topo das relações existentes dentro do macro desse mesmo campo.

A partir dessa tentativa de compreensão do capital científico e dos conceitos de campo e *habitus*, infiro que a cultura da performatividade discente, como já descrito no início deste trabalho, é um assunto que precisa ser refletido. Essa reflexão leva-me a perceber que as condições às quais os pesquisadores se submetem em busca de um status, em busca de capital científico, acabam se tornando algo desgastante, o que leva até mesmo ao adoecimento dos corpos, pois, para a manutenção dentro desse campo, deve-se seguir regras rígidas. Dessa forma, os agentes, muitas vezes, doam-se ao máximo e submetem-se a condições mecânicas de produção intelectual que acabam por esgotar até mesmo a capacidade física desses agentes.

1.3 Revisão de Literatura: o que os pesquisadores discutem sobre performatividade?

Nesta seção, apresento as discussões que as publicações selecionadas trazem sobre a cultura da performatividade, a fim de conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido no campo educacional. Não pretendo esgotar as fontes de informação, já que não é esse o objetivo desta dissertação, mas, sim, encontrar referências suficientes para compreender em que medida o tema vem sendo abordado no espaço acadêmico.

A busca foi realizada no Google Acadêmico⁴, operando com as seguintes palavras-chave: performatividade e educação, performance educacional, desempenho e avaliação na pós-graduação. Com essa pesquisa, foram localizados vários trabalhos já desenvolvidos referentes à performatividade. Continuando a busca a partir das referências que foram sendo trazidas no corpo do texto desses trabalhos, encontrei artigos bem estruturados.

Diante dessas buscas, foi possível perceber o quão jovem é a nomenclatura “performance”. No campo educacional, pouco se ouviu falar sobre ela. O próprio termo é pouco conhecido, pois é utilizado com mais frequência no campo da arte, já que se refere à atuação, desempenho, um espetáculo em que o artista se expressa com liberdade, expondo criações de sua própria autoria. No contexto das “ciências mais duras”, pouco se fala sobre o termo. Do mesmo modo, são poucas as produções intelectuais referentes ao assunto, mas isso não significa a não existência delas.

Por tratar-se de uma discussão recente no Brasil, a dificuldade em encontrar textos foi inevitável. Mesmo assim, as fontes possibilitaram uma compreensão significativa sobre a performatividade, bem como os desdobramentos e o entendimento que se tem sobre ela no campo educacional.

Embora sendo uma discussão recente, já possui uma trajetória significativa, sobretudo nos países anglo-saxões, conforme revela Gilberto Icle (2013), que tem estudado o tema desde a década de 1980. As obras escritas mostram os caminhos até se chegar a uma definição de performance.

Vejam alguns artigos voltados para a área educacional que abordam o tema em estudo:

⁴ <https://scholar.google.com.br/>.

Quadro 01 - Relação de trabalhos referentes ao tema Performatividade

Título	Autor	Ano do artigo	Periódico
Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação	Stephen J. Ball	2001	Currículo sem Fronteiras
Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade	Stephen J. Ball	2002	Revista Portuguesa de Educação
Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar	Stephen J. Ball	2004	Educação e Sociedade
Formação de professores na cultura do desempenho	Lucíola Licínio de C. P. Santos	2004	Educação e Sociedade
Profissionalismo, gerencialismo e performatividade	Stephen J. Ball	2005	Cadernos de pesquisa
“Refêns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação	Bianchetti, Lucídio, Machado, Ana Maria Netto	2007	Anped
A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil	Antonio Flávio Moreira	2009	Educação em Revista
A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico	Ana Lúcia Felix dos Santos Janete Maria Lins de Azevedo	2009	Revista Brasileira de Educação

A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000	Marli E. D. A. André	2009	Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente
O canto da sereia do produtivismo científico: o mal estar na academia e produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento e a mercadoria	Eunice Trein, José Rodrigues	2011	Revista Brasileira de Educação
Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade	José A. Pacheco, Tânia Pestana	2014	Educação (Porto Alegre-impreso)
Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus	Lucídio Bianchetti Ione Ribeiro Valle	2014	A revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política	Elizabeth Macedo	2015	Cadernos de Pesquisa

Fonte: Dados da pesquisadora- Resultante da busca descrita anteriormente.

A partir das leituras dos títulos e palavras-chave das produções listadas, foi possível visualizar que o conteúdo dos trabalhos possui relação com o tema aqui em estudo. De um total de 15 trabalhos, quatro são de Stephen J. Ball e quatro fazem menção a ele, possuindo ricas discussões a respeito do cenário que buscamos contextualizar.

Além do quadro apresentado, outros artigos foram encontrados na busca realizada para este trabalho, porém, esses fazem referência ao campo artístico, já que, como citado anteriormente, o próprio conceito “performance” vem dessa área. No entanto, não foram catalogados pelo fato de não serem diretamente relacionados ao âmbito desta pesquisa.

As teses encontradas estão relacionadas à avaliação Capes, são elas: Avaliação da Capes e Gestão de Programas de Excelência na Área de Educação, de Indira Alves França- 2014 e A avaliação da pós-

graduação no Brasil e a produção intelectual: O “modelo Capes” de 1975 a 2002, de Michele Dias Medeiros- 2016. Elas são de interesse deste estudo, pois a avaliação está vinculada com a Performance discente, tema da presente investigação.

Diante das leituras dos materiais, foi possível compreender como o processo de avaliação vem contribuindo para, de certo modo, formatar a formação docente também no âmbito da pós-graduação.

Alguns artigos escritos por Lucídio Bianchetti e Ione Ribeiro Valle (2014), Antonio Flávio Nóvoa (2009), Stephen J. Ball (2005), Eunice Trein e José Rodrigues (2011) e outros abordam com veemência a visão geral de produção intelectual como algo mercadológico que vem perpassando as questões de solidariedade e até mesmo vem descentralizando os sujeitos, produzindo um deslocamento das sociedades para algo controlador. Alguns artigos apontam que vivemos em um meio esquizofrênico, no qual as relações que deveriam ser solidárias acabam por tornar-se algo raso e sem afeto, o que acarreta, como anteriormente já afirmado neste trabalho, o adoecimento dos corpos.

Os autores relacionados apontam em seus trabalhos para uma fabricação intelectual em que a autenticidade é substituída pela plasticidade. As leituras possibilitaram, no entanto, uma análise reflexiva sobre o contexto da pós-graduação, a cultura da performatividade existente e a relação dessas com a Capes.

O levantamento realizado permitiu encontrar materiais já escritos sobre essa performatividade, conceito este que vem sendo discutido aqui. Dentre os artigos e demais materiais encontrados, é interessante destacar a fala de uma ex-coordenadora de um programa de pós-graduação em Educação, transcrita em artigo publicado por Bianchetti e Machado (2007):

Eu acho que o mais importante era a qualidade do trabalho. A temporalidade com que ele era executado não tinha muita importância. E hoje eu acho que tem uma inversão absoluta. A gente é prisioneira de uma temporalidade, prisioneira de uma produtividade, prisioneira de um fluxo, e aquilo que é o próprio exercício da construção teórica, da construção do pensamento, que tem totalmente outro tempo, porque é o tempo da criação, hoje em dia isso não existe. Então a gente tem um caráter mais de engenharia, temos que obedecer a um fluxo [...] a grande mudança na

verdade é essa [...] Estamos submetidos a uma política duríssima. A guerra da produtividade é muito violenta? É! (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 1).

“Guerra da produtividade” parece ser um termo muito duro, porém, é o que se tem ouvido no campo da pós-graduação. Uma formação rasa e rápida, que segue o fluxo de uma linha de produção. Será este o contexto atual? Será este o pensamento da geração que está ocupando as cadeiras da sala de aula dos PPGes? O que pensam os discentes em relação a essa cultura performática na qual estamos inseridos?

Tais tensões perpassam a pesquisa ora apresentada. Tomar conhecimento do que vem sendo produzido a respeito dessa performatividade é fundamental, pois fortaleceu a problematização do objeto de investigação.

2 O CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Pesquisadores como Lucidio Bianchetti e Osmar Favero (2005), Valdemar Sguissard (2006), Dermeval Saviani (2012) e outros, escrevem sobre a pós-graduação no Brasil, cada qual dando um tom ao contexto de acordo com suas vivências e suas leituras de mundo. Várias são as possibilidades para compor o cenário da pós-graduação, seja via legislação, Planos Nacionais, Capes, entre outras. Faço aqui um ensaio tomando como base o pensamento de Saviani (2012), a fim de compreender um pouco mais sobre o cenário histórico que está em constante modificação.

2.1 Caminhos da pós-graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil possui uma trajetória recente. O próprio conceito de PG é pouco compreendido pelos estudantes, e isso fica visível durante a realização das entrevistas que norteiam este trabalho.

Saviani (2012) define o conceito de pós-graduação como sendo, literalmente, cursos desenvolvidos após a graduação. Tem-se, no entanto, o *lato sensu* e o *stricto sensu*, sendo que o primeiro é oferecido “[...] em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação” (SAVIANI, 2012, p. 149⁵).

Já a pós-graduação *stricto sensu* é organizada nas formas de mestrado e doutorado, possuindo um objetivo próprio: formação acadêmica, ou seja, formação de pesquisadores.

O sistema de pós-graduação, não só no Brasil, mas no mundo, tem sua origem no crescimento e necessidade de expansão do saber nos diferentes setores do mercado. O aperfeiçoamento dos conhecimentos vem atingindo um nível tão significativo que o espaço/tempo concedido pela graduação já não é suficiente para proporcionar aos estudantes uma especialização que supra as necessidades exigidas para o bom desenvolvimento de sua profissão. Poderia ser multiplicado o tempo de

⁵ Sugiro que se realize a leitura na íntegra do texto de Saviani (2012) “A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação”. Ele busca definir com precisão o que é a pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

formação na graduação, ampliado os currículos, etc. Porém, os efeitos dessas adaptações resultariam em uma possível desqualificação pedagógica e até mesmo em uma formação enciclopédica superficial.

Para suprir as demandas de um mercado cada vez mais amplo, surge a pós-graduação, com o intuito de aperfeiçoar os conhecimentos a partir de um ciclo mais elevado de estudos, com exigências específicas. Nessas, a busca por conhecimentos inerentes à área de interesse individual ou coletiva é promovida através da pesquisa, de diálogos e trocas de conhecimentos em um espaço mais abrangente.

Busca-se desenvolver ciência, cultura e, ao mesmo tempo, possibilitar aos estudantes a oportunidade de aprimorar competências científicas ou técnicas que não são adquiridas no âmbito da graduação. A pós-graduação torna-se, então, um aperfeiçoamento, uma etapa de construção, fortalecimento e aprofundamento dos conhecimentos através da pesquisa. Apresento, adiante, um pouco sobre a história da PG.

No período colonial brasileiro, não havia interesse por parte da metrópole portuguesa em criar universidades. De acordo com Saviani (2012), somente no final do Império e da Primeira República é que os primeiros projetos de universidades foram pensados. Porém, não foram consolidados. Saviani (2012) cita ainda que ocorreram outras tentativas:

Paralelamente ocorrem iniciativas isoladas de fundação dessas instituições, no âmbito particular, à exceção do decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920 que criou a Universidade do Rio de Janeiro pela mera agregação de três faculdades já existentes, a de Direito, a de Medicina e a Politécnica. É somente após a Revolução de 1930 com as Reformas Francisco Campos promulgadas em 1931, que é instituído o regime universitário no Brasil através do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir daí e segundo as normas estabelecidas no referido Estatuto, foram sendo organizadas as universidades no Brasil. (SAVIANI, 2012, p. 152).

Os cursos então oferecidos eram em nível de graduação, e a formação de pesquisadores e dos próprios professores universitários dava-se de maneira espontânea. Conforme o autor, essa formação ocorria através de agregação pelo catedrático, em que os alunos recém-formados e que se destacavam nas cadeiras eram convidados a participar como

auxiliares de ensino, preparando-se para uma futura regência como docentes, “[...] era assim, uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos a estágio de aperfeiçoamento no exterior e posteriormente, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras” (SAVIANI 2000, p. 04).

Levando em consideração a trajetória histórica da pós-graduação, Saviani, (2012, p. 153) destaca que foi a partir do parecer 977/65 que teve início o primeiro PPGE em Educação no país, em nível de mestrado. Esse programa estava vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O início da implementação dos programas com seus cursos de mestrado e doutorado foi difícil, pois quem estava à frente das organizações teve de começar tudo praticamente do zero, a partir da colaboração de docentes internos e externos. Foi necessário pensar desde a mobília para os espaços nos quais seriam desenvolvidas as aulas, documentos normativos e até mesmo nos livros para pesquisa. Foi uma longa caminhada até se instituírem condições de estudos e pesquisa. Saviani (2012) enfatiza que, no início, os professores disponibilizavam livros (o autor relata que inclusive ele fazia isso), de uma instituição para outra e de acervos pessoais para que, assim, os alunos pudessem manusear e desenvolver suas leituras e pesquisas. Aos poucos, esse processo foi se estruturando e se fortalecendo.

Em 1976, iniciaram dois cursos de doutorado, implantados na PUC do Rio de Janeiro e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A expansão dos cursos de mestrado progrediu com a abertura de dois novos cursos, em 1977; quatro em 1978; e mais dois em 1979. Em paralelo, ocorreu a abertura de cursos de doutorado: “[...] em Filosofia da Educação na PUC- SP, em 1977, em Educação na USP em 1878, na UFRJ e na UNICAMP em 1980 e Doutorado em Psicologia Educacional na PUC-SP em 1982”⁶ (SAVIANI, 2000, p. 07).

Após esse período, houve um intervalo na criação de cursos *stricto sensu*. A redução da consolidação de cursos de mestrado deu-se no início da década de 1980, em que se registrou um intervalo de cinco anos sem

⁶ Saviani, em seu artigo “A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas” (2000), aponta em detalhes cada programa que foi sendo instituído, tanto de mestrado como no âmbito do doutorado e suas respectivas instituições.

novas propostas. Quanto ao doutorado, o intervalo foi ainda maior, não havendo durante sete anos a criação de novos cursos. Foi somente em 1984, de acordo com Saviani (2000), que ocorreu a retomada da expansão do mestrado, a qual se acelerou na década de 1990, tendo nesse período uma grande quantidade de cursos reconhecidos pela Capes.

Cabe destacar que, conforme foram ocorrendo as discussões e implementações dos programas de pós-graduação, também foram sendo estruturadas as políticas que regem os programas.

Atualmente, de acordo com as informações da Plataforma Sucupira, um grande número de Programas estão em processo de desenvolvimento e consolidação. A tabela a seguir, atualizada em 2018, mostra o cenário atual da PG nas cinco regiões brasileiras, sendo: ME: Mestrado Acadêmico, DO: Doutorado, MP: Mestrado Profissional:

Tabela 1 - Cursos avaliados e reconhecidos em 2018 por região do Brasil

REGIÃO	Total	ME	DO	MP
	503	291	160	52
	1206	717	343	146
	318	189	81	48
	3033	1520	1141	372
	1396	772	472	152

Fonte: Plataforma Sucupira, cursos avaliados e reconhecidos.

Percebe-se que o Sul do país vem acompanhando o desenvolvimento das demais regiões, tendo um total de 1396 cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional avaliados e reconhecidos pela Capes. São 772 cursos de mestrado, 472 de doutorado e 152 cursos de mestrado profissional, o que resulta na qualificação e fortalecimento do desenvolvimento da pesquisa e da qualificação profissional da região.

A tabela a seguir mostra a consolidação dos programas por estado da região Sul do País:

Tabela 2 - Cursos avaliados e reconhecidos em 2018 na região Sul do Brasil

UF	Total	ME	DO	MP
PR	499	300	160	39
	641	337	229	75
RS				
	257	137	83	37
SC				

Fonte: Plataforma Sucupira, cursos avaliados e reconhecidos.

Apesar de os dados apontarem um aumento dos cursos, compreende-se que essa caminhada merece maior discussão/reflexão, pois os números por si só não falam. É necessário estabelecer trocas diretas para perceber o que vem provocando esse aumento significativo nos cursos ora apresentados, compreendendo assim as próprias políticas que instituem essas possibilidades e necessidade de crescimento.

É interessante destacar alguns documentos que mostram a pós-graduação como uma potência em desenvolvimento. Os Planos Nacionais bem como a Capes implicam fortemente no que é a realidade da atual PG no país. Há de se evidenciar a importância da Capes no que compete a:

[...] avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. (NOBRE E FREITAS, 2017, p.32).

Ao falar sobre o atual cenário da pós-graduação, seu percurso, suas políticas de fomento, o papel da Capes, da União, e Associações Nacionais que fortalecem a proliferação dos programas, vê-se que ao longo dos anos muito se tem feito em prol do desenvolvimento da educação *stricto sensu*. Porém, via entrevistas com estudantes da PG, nota-se grande fragilidade no conhecimento histórico acerca desses processos de criação e expansão dos programas. Os dados analisados neste trabalho mostram que Santa Catarina possui um total de 137 cursos de mestrado e, desses, apenas dois estão no Oeste do Estado, ambos instituídos em 2012, uma trajetória extremamente recente para a região.

Neste cenário, pensar em cursar mestrado era um sonho distante para muitos, porém os dados vêm mudando. O que antes era uma dificuldade, agora é uma possibilidade, algo que vem se tornando realidade para os acadêmicos, no entanto acompanhado por algumas tensões.

Como estudante, percebo que deveríamos dialogar mais sobre como ocorrem as políticas; sobre como se dá esse processo de consolidação dos programas e das próprias instituições às quais estamos vinculados, pois a compreensão desse sistema, bem como sua história, é por ora desconhecida. A autonomia dos estudantes é importante para uma compreensão prévia, porém, agregada aos diálogos junto aos docentes que vivenciam em seu cotidiano todo esse processo de consolidação através das avaliações, financiamento e das próprias produções seria ainda mais rico⁷.

É interessante observar que, ao longo dos anos, muitas coisas mudaram no processo de formação dos programas de mestrado, nada mais justo, pois vem-se desenvolvendo um trabalho a fim de formar pesquisadores. Saviani (2012, 165) aponta que, inicialmente, ao se instituir o mestrado, não havia grandes dificuldades quanto ao perfil dos estudantes, pois a trajetória dos mesmos era intensa, possuíam certa maturidade acadêmica, o que levava aos orientadores a trabalhar como examinadores, pois os caminhos a serem seguidos durante o percurso formativo já estavam basicamente delineados pelos estudantes. Atualmente, o perfil dos estudantes que chegam aos cursos de mestrado já não condiz com o descrito.

O caminho da pós-graduação tornou-se desejo de muitos, o que remete os estudantes a certo aceleração da formação. A busca pelo mestrado engrandeceu. Logo, os processos de orientação mudaram abruptamente, o que antes era um processo autônomo por parte dos estudantes, agora demanda construção colaborativa, o que leva os acadêmicos a buscarem socorro, pois sentem-se perdidos em suas escolhas iniciais, intensificando-se ainda mais nos processos de avaliação.

⁷ Bianchetti e Valle (2014) fazem um resgate deste processo. Detalhes interessantes podem ser observados em seus trabalhos. A quem tiver interesse, indicamos a leitura do artigo “Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus” (BIANCHETTI; VALLE, 2014), no qual os autores resgatam um pouco mais sobre a história da pós-graduação no Brasil.

2.2 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação: o primeiro passo

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*⁸. A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país.

Assim como todo processo avaliativo possui objetivos, o sistema de avaliação da Capes, para cumprir com as exigências qualitativas dos programas de pós-graduação, também estabelece metas. De acordo com documentos normativos, os objetivos da avaliação são:

Certificação da qualidade da Pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa). Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de Pós-graduação no território nacional. (CAPES, 2014).

A Capes não só avalia como também financia a pós-graduação, o que proporciona aos mestrandos um padrão de qualidade em sua formação na medida em que oferece bolsas de estudos e financiamentos. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) também estabelece alguns objetivos, são eles:

Formação Pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino;
Formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico;
Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação. (CAPES, 2014).

Os critérios normativos de cada área são referência para os processos avaliativos tanto na elaboração quanto na submissão de propostas de novos cursos, bem como na avaliação trienal daqueles em funcionamento. As fichas de avaliação carregam consigo a descrição do

⁸*Ad hoc* significa "para esta finalidade", "para isso" ou "para este efeito". É uma expressão latina, geralmente usada para informar que determinado acontecimento tem caráter temporário e que se destina para aquele fim específico.

estado atual e características pertencentes a cada programa de pós-graduação, cada qual dentro da sua área específica. Em conjunto com as fichas e relatórios de avaliação, os documentos de área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Quadrienal, que estão disponíveis para consulta nas páginas das áreas de avaliação.

O sistema é composto por 49 áreas de avaliação que são agregadas, conforme a Capes, por critérios de afinidade em dois níveis: os Colégios, sendo três: Colégio das Ciências da Vida; Colégio de Humanidades; Colégio das Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar; e nove Grandes Áreas: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Multidisciplinar; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes. O anexo A apresenta detalhadamente cada área apresentada.

A ficha de avaliação (Anexo B) para o quadriênio 2013-2016, para Mestrado e Doutorado Acadêmico, de acordo com as considerações do Documento de Área – Educação 2016, é constituída por um conjunto de cinco itens, como segue, com seus respectivos pesos na avaliação:

1. Proposta do Programa (0%);
2. Corpo docente (15%);
3. Corpo discente, teses e dissertações (35%);
4. Produção intelectual (35%);
5. Inserção Social (15%).

Esses itens são subdivididos, já que alguns visam aferir a qualidade dos programas de pós-graduação e outros visam à regulação do sistema. Cada item da ficha de avaliação é medido por um indicador e subdividido em indicadores. As notas desses indicadores são depois transformadas em números para composição da média dos quesitos.

No que se refere ao item 3 - *Corpo discente, teses e dissertações*, a subdivisão para avaliação do documento de área – Educação 2016 se dá em:

- 3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.(20%).
- 3.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa (10%).

3.3 Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à Área (40%).

3.4 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados (20%).

3.5 Participação de alunos nos projetos de pesquisa (10%). (CAPES, 2016, p.13).

É possível verificar, a partir desses itens, que as atribuições dos discentes em seu processo de formação abrangem eficiência, produção, qualidade e participação nas atividades estabelecidas não só pela IES, mas também pela Capes. Isso visa assegurar a qualidade no desenvolvimento dos programas de pós-graduação, a fim de torná-los lócus da produção do conhecimento e de formação de pesquisadores.

Nesse sentido, pode-se observar que muito se espera dos docentes e discentes da PG. A performance deve seguir os critérios preestabelecidos pelo sistema vigente, a fim de promover determinado campo acadêmico e atingir metas de avaliação. A superação dessas metas gera um conforto acadêmico e eleva o status da instituição que vai, aos poucos, alcançando altos níveis de prestígio, elemento fundamental e que interfere em todo o desenvolvimento do curso, principalmente no quesito que trata das bolsas e financiamentos.

Todos esses critérios causam efeitos no meio acadêmico que, de qualquer modo, são percebidos no cotidiano docente e discente, gerando tensões no processo formativo e, conseqüentemente, uma corrida em torno da produção do conhecimento. Ocorrem, assim, disputas por determinados espaços dentro de um campo específico: a pós-graduação.

O sistema vigente contribuiu para a qualificação da pós-graduação, porém, como aponta Almeida (2010, p.24), o efeito Capes foi uniformizador, “Existe um modelo a seguir em termos de estrutura de curso, relação com a pesquisa, forma de organização da pesquisa, dedicação dos professores e dos estudantes.” Foi um marco útil, no período de expansão da pós-graduação, porém, conforme a autora, tornou-se “[...] hoje uma camisa de força e um obstáculo à inovação”. (ALMEIDA, 2010, p.24).

Almeida destaca ainda que: “Tal como está estruturada atualmente, a avaliação da Capes atua como poderosa ferramenta de padronização dos

programas e de bloqueio da experimentação de modelos inovadores” (2010, p. 23), tornando-se obstáculo onde poderia haver êxito. Porém, há de se destacar que como tentativa de estabilizar essa assimetria existente, foram criados ao longo dos governos novas universidades e Institutos Federais.

2.3 O Campo Capes

Na verdade você me faz essa pergunta eu me sinto pequena porque eu nem sei tudo o que a Capes pode avaliar da gente, do programa, o que precisa. (Sujeito D06, 2018⁹).

À luz das contribuições teóricas trazidas pelos autores de referência e tomando como base um dos objetos que definem essa pesquisa, a Capes, deparo-me com um cenário que me instiga a pensar.

A atribuição do significado ao Campo Capes tem como fio condutor Bourdieu, em ideias contidas em diferentes obras do autor referenciadas neste trabalho. Previamente, Valle (2017), na apresentação do livro *Homo academicus*, fundamenta-se em Bourdieu e explica a configuração do campo universitário, da qual destacamos:

Segundo uma concepção que pode parecer tipicamente “estruturalista”, Pierre Bourdieu considera a sociedade como um conjunto de campos ou de “espaços de posições” e de disposições formalmente homólogos e imbricados hierarquicamente uns nos outros. Mas cada uma das partes desse conjunto obedece à mesma lógica de segmentação e de polarização. Ao olhar o campo universitário como campo social, como espaço dinâmico constituído por um conjunto de posições desigualmente desejáveis, ele evidencia a oposição entre o que se poderia chamar de “polo mundano” e de “polo científico”: o primeiro norteado pela competência científica, o segundo

⁹ A fim de preservar a identidade dos sujeitos ouvidos ao longo desta pesquisa, optou-se por identificá-los por letras do alfabeto em ordem crescente, seguindo a ordem de gravação das entrevistas.

pela competência social. (VALLE, 2017, p.18 – grifos no original).

Ao tomar como objeto o Campo Capes, passo a pensá-lo como um espaço de posições e disposições que segue uma lógica científica. Pensar no campo Capes significa, para a pesquisa, encontrar uma forma de refletir sobre a influência que ela tem sobre o processo formativo na pós-graduação *stricto sensu*, bem como seus efeitos sobre a performatividade discente. Afinal, quem é a Capes? O que nós, estudantes, compreendemos sobre ela? O que podemos fazer ou não em relação a esse sistema? E como são organizadas as nossas atribuições dentro dela?

O Campo Capes torna-se um sistema que implica atuação, performance, produção. É formado por critérios avaliativos que compreendem todos os níveis dos sujeitos envolvidos, sejam docentes, discentes, coordenação ou até mesmo a instituição de pós-graduação. Esse campo vem a ser um território formado a partir de disputas entre os agentes pesquisadores, já que ele oferece alguns subsídios como bolsas de apoio e financiamento para a pós-graduação, sendo esse o “prêmio” desejado por todos no momento de ingresso nos cursos de mestrado ou doutorado.

Mas como esse processo é compreendido pelo público? Como é reconhecido pelas instituições, coordenadores, professores, estudantes e demais órgãos que estão vinculados à PG? Em diálogo com os sujeitos investigados, muitas indagações surgiram nesse sentido. Chama atenção a fala da estudante transcrita na epígrafe deste capítulo¹⁰.

Diante do exposto, considerando-se tanto as leituras referentes à cultura da performatividade, como Ball (2005, 2001), e os diálogos com os sujeitos da pesquisa, foi possível verificar que não é assim tão tranquila a compreensão a respeito do sistema Capes. A própria concepção que os sujeitos envolvidos no meio acadêmico têm sobre a Capes é um tanto fragmentada, principalmente quando se trata dos estudantes que estão ingressando nesse espaço.

A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - é o órgão do Ministério da Educação responsável em âmbito nacional pelo reconhecimento, avaliação e financiamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado), conforme apresentado anteriormente, no cenário da pós-

¹⁰ Na verdade você me faz essa pergunta eu me sinto pequena porque eu nem sei tudo o que a Capes pode avaliar da gente, do programa, o que precisa. (Sujeito D06, 2018¹⁰).

graduação. Ela tem desempenhado papel fundamental no que consiste à consolidação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação no país. Porém, há muitos detalhes importantes que merecem nossa atenção.

Dentro desse campo, temos muitas tensões. Para refletir sobre elas, consideraremos três documentos: A Avaliação da avaliação da Pós-graduação Brasileira: Contribuições do diretório nacional do fórum nacional de pró-reitores de pesquisa e pós-graduação- (FOPROP 2017), Avaliação da Pós-graduação- Considerações do CTC-ES- (CTC- 2017), e Nota pública da ANPEd à Capes: preocupações sobre mudanças silenciosas nas políticas para a Pós-graduação brasileira (ANPEd 2018). Os documentos relacionados dão subsídios para uma reflexão referente ao conceito que pretendo aqui introduzir e às tensões existentes nesse espaço e que vêm sendo objeto de discussão atual, já que foram escritos a partir da última avaliação realizada pela Capes sobre os programas de Pós-graduação.

De acordo com os documentos citados, nos últimos meses o campo da Educação no Brasil vem passando por uma reestruturação “silenciosa” no âmbito da Capes no que se refere ao sistema da Pós-graduação.

A certo tempo, a comunidade acadêmica vem discutindo sobre os critérios avaliativos estabelecidos pela Capes. Os avanços em relação à lógica da competitividade têm preocupado a comunidade como um todo, que vê esse cenário como um campo muito fechado, levando em consideração a amplitude da pós-graduação. Esse campo, denominado aqui como Campo Capes, vem tornando-se arena de um jogo que segue as regras impostas pela Capes, baseadas em indicadores quantitativos de produtividade bibliográfica.

Aparentemente, as alterações previstas no âmbito da Capes não indicam grandes mudanças em relação a isso. Em nota pública à Capes, a ANPEd diz: “as notícias ‘a conta-gotas’ sobre eventuais alterações indicam pouca mudança substantiva no processo, ou, pior, mudanças que acirram ainda mais o cenário de desigualdade e elitização do sistema de pós-graduação” (ANPEd 2018, p. 03 – grifos no original).

Nota-se a preocupação existente em relação às poucas mudanças nesse sistema de competitividade. A Anped deixa um alerta:

É urgente que a comunidade acadêmica - associações de pesquisa, universidades, sindicatos e representantes estudantis - seja chamada a discutir publicamente, por intermédio de audiências públicas, relatórios, debates e reuniões, as medidas em andamento e seus efeitos para o

Sistema Nacional de Pós-Graduação e para o cumprimento das metas de expansão previstos no PNPg e no PNE 2014-2024. (ANPED 2018, p. 04).

Na revisão bibliográfica feita em 2016 e 2017 para compor este trabalho, poucos foram os textos encontrados que realizam uma ampla reflexão referente ao tema. Percebe-se a necessidade em discutir questões mais pontuais em relação à avaliação Capes e seu sistema de vigilância sobre os cursos de mestrado, os docentes e os pós-graduandos.

O conhecimento que os pós-graduandos têm em relação à Capes é extremamente limitado. Entramos em um Programa de PG, mas nem sequer sabemos o que rege esse Programa, quais são as políticas que subsidiam o sistema, como são formadas e executadas. Grande parte disso dá-se justamente pelo fato de vivermos em um sistema mecânico, seguindo os ponteiros do relógio, não olhando ao nosso redor para compreender o contexto em que estamos inseridos.

Essa ausência de conhecimento acaba gerando um certo desconforto para os estudantes, pois ao mesmo tempo que sentem a regulação, a pressão, as cobranças, não possuem subsídios para questionar o sistema instituído. Em muitos casos, a pós-graduação representa um caminho mais curto (atalho) para um prestígio individual e econômico. O conhecimento, a cultura e a grandeza intelectual que essa experiência pode proporcionar é uma consequência.

O desconhecimento do pesquisador em relação às políticas, combinado com fragilidade (solidária) do sistema, forma um indivíduo fechado para os acontecimentos do mundo, fragilizando o processo formativo. Ser pós-graduando, pesquisador é ser (ou deveria ser) alguém aberto para as discussões do mundo. É ter bom senso e observar os fenômenos com diferentes lentes, compreender cada situação dentro de seu contexto, sem generalizações. Porém, o sistema no qual estamos envolvidos vem produzindo uma cultura da dominação dos corpos, no qual a solidariedade, a empatia e a expansão do saber já não são considerados mais como algo essencial. O que se busca, como já exposto, é, na maioria dos casos, o prestígio acadêmico individual.

Por isso, a preocupação das associações como a Anped, Foprop (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação), entre outras. As assimetrias existentes no sistema representam uma ameaça ao que denominamos como pesquisa. Tomo como exemplo primeiro o Foprop, que tem enfatizado alguns pontos que precisam ser considerados nesse processo de aprimoramento e redefinição da avaliação Capes, como as assimetrias e desigualdades (intra/inter) regionais; equilíbrio entre as

dimensões “quantitativas” e “qualitativas” da avaliação; fortalecimento da dimensão formativa da pós-graduação; focar a qualidade da formação; dimensionar melhor os impactos do programa na sociedade via egressos, dentre outros.

Desses pontos listados, destaco, por se aproximar do objeto de investigação deste trabalho, a cultura da performatividade, uma vez que diz respeito ao desempenho acadêmico durante o percurso formativo.

No que tange às assimetrias e desigualdades regionais, observa-se que a Capes não tem considerado as regionalidades, avaliando o desempenho de todos os programas de maneira igualitária, desde os que já estão consolidados e são centrais até os que estão em processo de constituição e encontram-se em áreas geograficamente desfavoráveis para o desenvolvimento acelerado, ou seja, para dar conta dos critérios exigidos para tornar-se um programa reconhecido pelo sistema.

Tanto fala-se em uma educação emancipatória, uma educação humana e, quando realizamos uma análise do processo formativo, o que encontramos? Um campo desigual, com regras para pessoas/pesquisadores/perfis específicos, o que acaba gerando uma contínua desigualdade. Esse é o campo no qual estamos inseridos. Regido por regras que não observam e nem permitem diferenças. Cabe aos programas e aos pesquisadores adequarem-se conforme o solicitado, tornando-se o que a Capes espera.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber, através dos dados levantados, que entre as duas instituições pesquisadas (Unochapecó e Uffs) são poucos os estudantes cujos perfis enquadram-se no que a Capes espera. A maioria dos estudantes/pesquisadores não dedicam tempo exclusivo à formação, o que fragiliza a produção e conseqüentemente a avaliação, tanto interna como externa. Há um desequilíbrio entre as dimensões “quantitativas” e “qualitativas” da avaliação, outro tópico abordado pela Foprop, no qual destaca-se que:

Prevalece uma concepção quantitativa na avaliação e o peso numérico estimula os programas a buscar uma prática “produtivista” exagerada que, em muitos casos, resulta em produção de baixa qualidade e de baixo impacto. O “produtivismo”, quando transformado em cultura acadêmica no interior dos programas, tende a negligenciar a fundamental importância da formação do pós-graduando. Nessa perspectiva, quantas dissertações e teses resisitiriam a uma avaliação qualitativa? Uma avaliação que valorize mais os

aspectos qualitativos dos programas exige revisão dos quesitos de avaliação. (FOPROP, 2017, p.03-04)

A questão da produtividade e sua relevância social é algo que merece cuidado. Os estudantes levantam essa questão quando abordam o tema avaliação. E é preocupante pois muitas das produções realizadas até então são quesitos mínimos para preencher o currículo Lattes, para cumprir as ACCs e que possuem um forte peso no caso de manter uma bolsa e outros benefícios vindos da Capes.

A produtividade em alta escala, essa esquizofrenia acadêmica em busca de produções e publicações, pode ser considerada uma deformação acadêmica na medida em que a qualidade dos conteúdos vai se esvaindo juntamente com o tempo. Vejamos o que uma estudante ouvida no desenvolvimento da pesquisa enfatizou em sua fala durante a coleta de dados:

Eu acho que a parte mais complexa é a vigilância, uma necessidade de publicação e de uma devolutiva da tua pesquisa, mas não de uma devolutiva da sua importância ou de qual o impacto que ela vai trazer, porque isso não é cobrado, sinceramente! Cara, você tem que ter uma super justificativa, mas na prática ela é cobrada de forma bem instrumental, eu diria que é publicação e só é válida se for em um veículo reconhecido [...]. O que mais senti foi isso, de pensar que o que estou fazendo não vai causar um certo impacto. (Colaborador k03)¹¹

A estudante afirma sentir-se sufocada pela quantidade de exigências e ao mesmo tempo frustrada porque ela gostaria (creio que todos os outros pesquisadores também) que sua pesquisa realmente fizesse sentido, causasse um impacto positivo na sociedade. Ainda, diz desejar que todo o desenvolvimento dessa investigação fortalecesse a sua dimensão formativa. Porém, em muitos casos o conhecimento epistemológico é compreendido como quantidade de escrita e não como

¹¹ Apesar de não estar na etapa de análise de dados considero que essa fala é pertinente ao debate instituído, o que justifica sua antecipação no texto.

aprofundamento e compreensão teórica. Tem-se, por vezes, um campo superficial do conhecimento, onde é passado por cima do tempo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades que permitem a compreensão das teorias que subsidiam o pesquisador durante o processo formativo.

Um dos pontos destacados pela FOPROP é o fortalecimento da dimensão formativa da pós-graduação, o foco na qualidade da formação e os impactos do programa na sociedade via egressos. Essa também é uma necessidade que os próprios mestrandos apontam como algo que deve ser repensado no âmbito da avaliação Capes. Todos esses elementos constituem o que aqui denomino como Campo Capes, um campo formado de fortes tensões, mas que busca, através de diálogos e trocas entre pesquisadores docentes e discentes, um aprimoramento para alterações das regras já existentes.

Em nota, a ANPED também se posiciona frente à Capes referente às mudanças silenciosas que vêm ocorrendo no sistema e solicita um diálogo com a comunidade acadêmica. A manifestação pública da Associação denuncia que a falta de diálogo e o avanço da lógica produtivista nesse meio vêm criando um cenário predatório no que diz respeito ao avanço da Pós-graduação.

2.4 Performance: equação de tempo e escrita

Publicar ou morrer? Talvez esse questionamento nos faça compreender o que se passa dentro da pós-graduação. Bianchetti e Machado (2009, p. 53) intitulam dessa forma um de seus trabalhos e acrescentam termos como “[...] produtividade, competição, burnout, doenças do trabalho, intensificação, angústia, mediocrização, ranqueamento, punição, publicação, redução de tempo, etc.” Essas são, segundo os autores, expressões utilizadas por estudantes trabalhadores que vivenciam em seu cotidiano a pressão advinda das IES ou até mesmo do sistema Capes.

Ao destacar esses elementos, suscito uma reflexão acerca do modo como os estudantes se encontram na pós-graduação. Desafios levantados por Bianchetti e Machado (2009) são o tempo e a escrita. Ambos são eixos centrais, já que tudo perpassa por esses elementos. A escrita é um exercício que demanda conhecimento, leituras e muito tempo. Escrever é sempre um desafio, mesmo para aquelas pessoas que fazem dela sua profissão. A construção não se dá via osmose, mas através da persistência,

do esforço do pesquisador e de sua capacidade de concentração e abstração do conhecimento para composição da escrita.

É estranho começar uma escrita. Ela carece de tempo, de uma inspiração. Quando podemos escrever? Quando organizamos um pensamento ou um sentimento? Nem todos os dias nos sentimos bem para escrever, o que acaba dificultando o processo de composição do arsenal teórico exigido para organização do pensamento. Como coloca Mario Osório Marques (2001), são muitas as questões envolvidas, mas uma coisa é certa: só se escreve escrevendo! Como diz a expressão popular, para escrever e coçar é só começar!

Marques (2001) ajuda a pensar um pouco sobre esse processo de composição da escrita de maneira didática e poética. Em uma de suas passagens, ele leva a refletir sobre o tempo:

Há gente que não começa alegando precisar de tempo. Andam à procura não do tempo perdido, mas do tempo que não lhe dão. Falta tempo ou falta paixão? Qual o viciado que não encontra tempo e jeito para sua cachacinha no boteco? O tempo não é sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem é líquido sem consistência e densidade/duração apropriada. O tempo é pastoso, algo que se espicha ou comprime como se quer, que se amolda a nossos amores. Havendo paixão, não é preciso a cada momento ser alertado para o antigo preceito: *nulla die sine linea*. A cada dia se encontra como escrever alguma linha que seja, desde que o escrever seja cachaça, não obrigação insípida. (MARQUES, 2001, p. 17).

Essa citação, de certo modo, reflete as condições dos sujeitos pesquisadores, pois, como explica o autor, andamos “à procura do tempo que não nos dão”. Apesar dessa dificuldade temporal, temos uma paixão que nos move, fazendo com que cada dia nos desafiemos a escrever ao menos algumas linhas, mesmo que essas sejam reformuladas novamente em outra ocasião.

O tempo do pesquisador é assim (ou ao menos deveria ser) pastoso, se dilatando e se comprimindo diante das variadas situações pelas quais passamos no decorrer de nossa formação. Porém, observo, diante das leituras desenvolvidas, que a densidade desse tempo vem tornando-se cada vez menor, apesar de nossas paixões. Isso porque vivemos em um período em que somos avaliados pela quantidade de produções que

desenvolvemos. Conseqüentemente, o nosso tempo acaba por ser reduzido, nos deixando poucas oportunidades para que possamos moldá-lo às nossas paixões. Vivemos uma verdadeira corrida de obstáculos!

Dentre os elementos destacados por Bianchetti (2009), estão ainda publicação, mediocrização, ranqueamento e competição entre programas. Como continuar a luta nesse cenário e garantir a qualidade, seja das publicações de trabalhos diversos ou dissertações? Como lidar com a avaliação, sendo essa uma estratégia de poder? Seria ela diagnóstica ou punitiva? O autor levanta importantes discussões referentes à performance discente a partir das mudanças ocorridas na pós-graduação.

No texto “Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus” (BIANCHETTI; VALLE, 2009), os autores enfatizam os efeitos dos processos de avaliação impostos pela Capes bem como a questão da produtividade, relatando o modo como os estudantes veem sua passagem de formação nesse cenário. Destacam resultados de entrevistas realizadas com acadêmicos, evidenciando a questão da qualidade do que é produzido com relação à pressão em publicar:

[...] tornamo-nos especialistas em amontoar fragmentos”; “requeantamos diferentes versões do mesmo texto”. Igualmente, [os estudantes] apontam a interferência destas exigências produtivas na sua qualidade de vida: assinalam que afeta seu lazer e seu descanso. Exemplar neste aspecto é a afirmação de uma das entrevistadas: “estamos vivendo um tempo em que o sábado ainda é sexta-feira e o domingo já é segunda-feira. (BIANCHETTI; VALLE, 2009, p. 6-7).

Em síntese, os pesquisadores acabam por dedicar-se aos produtos de suas pesquisas, a fim de produzir mais em menos tempo, elevando o número de publicações e ampliando a área de abrangência de seu produto. É nesse contexto que Bianchetti e Valle (2009) inserem a discussão sobre o capitalismo acadêmico, “[...] ‘surto produtivista’, complementado por um ‘surto competitivo’, ambos traduzidos pela forte amarração entre fomento e avaliação dos Programas de pós-graduação” (BIANCHETTI e VALLE, 2009, p. 56).

O foco da pesquisa é redirecionado. A produção capitalista assume um novo perfil e a pós-graduação muda sua meta: de formação de professores para o ensino superior passamos à formação de pesquisadores. Tal mudança ocorre em meados da década de 1990. A

partir desse período, o encurtamento dos prazos, acaba por atingir a comunidade científica, de forma mais direta os pesquisadores, no que se refere aos prazos para entrega de suas teses e dissertações.

Os pesquisadores sofrem efeitos dessas mudanças, pois passam a ser condicionados e vigiados pela Capes conforme suas produções. Não há fronteiras entre este modelo e a autonomia acadêmica. Ou produz, ou produz. O tempo do pesquisador não é levado em consideração. O que se deseja é um pesquisador ideal, que adapte suas condições para atender a demanda produtivista, visando o ranqueamento e a promoção de um nome ou de uma instituição.

A pós-graduação constitui-se de uma cultura produtivista voltada para produção do conhecimento, mas em um campo científico que não é neutro:

Nesse cenário, a produção e a divulgação científica não se encontram mais alinhadas ao fim primeiro da pesquisa – produzir conhecimentos que avancem o estado do saber a respeito de um fenômeno –, mas sim, em muitos casos, como moeda corrente de valoração pessoal do pesquisador, das revistas e dos programas de pós-graduação, pois no meio acadêmico não mais se reconhece o pesquisador pela qualidade de sua produção ou pelo alcance social de suas publicações, mas sim pela quantidade, sobretudo das publicadas em periódicos com fator de impacto. (SILVA, SILVA, MOREIRA, 2014, p. 1439).

Voltamos à lógica da esquizofrenia acadêmica e da corrida de obstáculos, em que os pesquisadores enfrentam uns aos outros a fim de chegar à excelência em produção científica, movendo-se dentro de campo sem dependências, com intuito de garantir financiamentos, trabalhando com imediatismos. Interessante destacar que *tempo* e *escrita* são elementos que interferem negativamente na performance dos estudantes bolsistas e não bolsistas. Ambos destacam a regulação temporal no desenvolvimento e legitimação do conhecimento de suas pesquisas e a dificuldade em codificar a materialidade necessária no prazo estabelecido.

A fim de compreender essa corrida de obstáculos a partir da performatividade discente, foi necessário construir itinerários de pesquisa, caminhos que possibilitassem compreender o campo em estudo.

No capítulo seguinte, percorro as arquibancadas em busca de um lugar confortável (metodologia) para melhor visualizar o campo, o que nos remeteu à escrita que se segue.

3 CONSTRUINDO ITINERÁRIOS: VERTENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Definir caminhos e tomar conhecimento da amplitude dos objetivos é fundamental na pesquisa, pois esses caminhos servirão como guias para que o desenvolvimento do trabalho seja coerente. A própria palavra “metodologia” já dá o indicativo da necessidade de ter elementos sólidos para orientar o desenvolvimento da pesquisa. Esses elementos podem ser caracterizados como fios condutores que sustentam as ideias a serem desenvolvidas durante a trajetória a ser percorrida em busca da produção do conhecimento.

A definição dos caminhos teórico-metodológicos permite que o pesquisador adquira uma lente para visualizar o objeto de pesquisa. Essa lente orienta as análises e as ações a serem desenvolvidas, possibilita um afastamento do objeto para que se possa visualizá-lo de um campo mais amplo e compreendê-lo por diferentes ângulos. Para tanto, precisa-se de uma intencionalidade, o que levará o pesquisador a se apropriar de elementos necessários para a compreensão e validação da pesquisa.

Dentre as metodologias conhecidas no campo educacional, esta pesquisa segue a abordagem qualitativa. Tal abordagem, de acordo com Minayo (2001, p. 22-23),

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda, exige um adensamento das teorias e conceitos utilizados para que, assim, se possa refletir de forma significativa, produzindo saberes contínuos sobre o universo de significados que vai sendo descoberto ao longo do processo de exploração e tessitura da investigação.

A abordagem qualitativa contribui para compreender e interpretar os dados levantados através das entrevistas e análise documental. A

pretensão a partir da pesquisa foi alcançar resultados subjetivos para análise e interpretação.

O método qualitativo foi considerado adequado aos objetivos deste estudo, tendo em vista os seguintes fatores: a) permitiu compreender e caracterizar os critérios utilizados pela Capes para avaliação do desempenho discente, possibilitando refletir sobre o processo avaliativo e aspectos relacionados à produção do conhecimento; b) porque esta análise de informações de corte qualitativo contribuiu para a investigação de implicações causais dos efeitos da performance discente sobre os programas de pós-graduação em Educação.

A pesquisa, conforme define Minayo (2014, p. 47), é uma atividade básica de indagação e construção da realidade. De acordo com a autora, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino. “Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente.” (MINAYO, 2014, p. 47).

Pesquisa é isso: uma atividade que não acaba quando termina. É aproximação da realidade em movimento, uma realidade que se modifica, transforma-se a cada instante, fazendo com que as informações não se esgotem. Essa realidade transitiva é o que alimenta também a alma do pesquisador, como nos coloca Minayo (2014, p. 47), é “[...] uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação”. Toda pesquisa possui um objeto a ser investigado e colaboradores que participam do processo de forma direta ou indireta. Esta pesquisa conta com colaboradores que participam de forma ativa e direta, contribuindo com todo o desenvolvimento da investigação.

O trabalho apresentado tem como campo de pesquisa duas instituições de Educação Superior: a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ambas localizadas no município de Chapecó-SC.

A escolha por essas duas IES deu-se pelos seguintes critérios:

- Ser universidades;
- Localizar-se no Oeste catarinense;
- Possuir programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Dado o primeiro passo, encontro-me presa a outro impasse: em um universo gigante, como chegar a um consenso em relação aos estudantes? Muitas indagações surgiram, pois, à medida que seleciono um ou outro, corro o risco de “perder” informações preciosas. E ao mesmo tempo, compreendo que lidar com um universo grande é arriscado, pois seria uma

promessa que possivelmente não se cumpriria pelo fato de ter um tempo limitado para coleta, organização e análise dos dados. Optou-se, então, por realizar a pesquisa com estudantes que estivessem em fase de qualificação e defesa de suas dissertações, ou seja, aqueles que iniciaram o curso de pós-graduação *stricto sensu* em 2016/2 em ambas as instituições.

Definida essa primeira etapa, iniciou-se a organização do universo, que mesmo reduzido continuava gigante. Para a realização da coleta de dados, foi elaborado um cronograma a fim de não acumular muitas atividades e dar conta das necessidades da pesquisa. Nos meses de janeiro, fevereiro e início de março de 2018 foram realizadas as entrevistas com os estudantes.

Primeiro, foi feito contato com a UFFS, solicitando os endereços de e-mail dos estudantes. Foi enviado um convite coletivo aos acadêmicos, sendo vinte (20) no total. No e-mail, me apresentei como pesquisadora e falei brevemente sobre a minha pesquisa, descrevendo os objetivos e em seguida convidando os estudantes para participarem como colaboradores.

Com os estudantes da Unochapecó, realizei o mesmo processo, porém a devolutiva foi maior, pois eles eram da turma da qual a eu fazia parte. Do mesmo modo, foram apresentados a pesquisa, os objetivos do trabalho e foi estendido o convite para dezessete (17) estudantes¹². De um total de 37 estudantes, foram realizadas 12 entrevistas, menos da metade. Desses, oito são da Unochapecó e quatro da UFFS. Tamanha disparidade entre estudantes, como descrito anteriormente, deveu-se às proximidades. Trabalhei com todos os dados coletados, não fazendo escolhas de acadêmicos.

Imersos em suas pesquisas, muitos estudantes (tanto da Unochapecó como da UFFS), não se disponibilizaram para participar como colaboradores. É possível verificar no quadro a seguir que o número de entrevistas realizadas em cada instituição é extremamente baixo em relação ao número de mestrandos matriculados no período selecionado:

¹² A turma possui dezoito (18) membros, uma delas sou eu.

Quadro 2 - Número de estudantes dos cursos de mestrado em Educação por IES

Total de estudantes Unochapecó	Entrevistados	Total de estudantes UFFS	Entrevistados	Total de Entrevistados
17	08	20	04	12

Fonte: Acervo pessoal

Ao convidar os estudantes via e-mail, muitos não retornaram. Alguns justificaram a não possibilidade de participação por estarem envolvidos em outras atividades no período determinado para coleta de dados. Outros simplesmente não demonstraram interesse em participar como colaboradores da pesquisa.

Já os estudantes que participaram se demonstraram um tanto entusiasmados e curiosos com o resultado final do estudo. Como consequência desse interesse, foi realizada uma entrevista online, pois a estudante em questão demonstrou grande apreço pela pesquisa, mas não morava nas proximidades de Chapecó, e como previsto na metodologia do projeto, realizamos a entrevista via Skype, uma experiência positiva para a pesquisa, pois permitiu explorar uma tecnologia e obter bons resultados.

As entrevistas foram realizadas em data, local e horário combinado com os colaboradores da pesquisa, respeitando os princípios éticos estabelecidos. Foi utilizado gravador de voz para registrar os dados e um roteiro de questões (Apêndice A) para subsidiar a entrevista, que foi transcrita para análise e compreensão.

As bases de dados do Currículo Lattes/CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente documentos normativos, forneceram elementos para compreender os instrumentos de avaliação do desempenho discente e se constituíram como unidades de análise da pesquisa. Isso por possuírem as informações referentes à produção, configuração e legitimação dos sujeitos pesquisadores e de suas instituições.

3.1 Análise do campo: uma trama científica e sua tessitura

O que pretendemos diante dessa trama científica, a partir dos dados coletados, é produzir compreensões sobre a cultura da performatividade discente no contexto da pós-graduação em Educação. Tomei como base, como já antecipado, duas universidades do Oeste Catarinense: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS).

Realizar uma análise sob as ideias de múltiplos agentes que compõem determinado espaço dentro de um campo científico não é tarefa fácil. Faz-se necessário despertar uma visão específica, uma visão de pesquisador para, então, compreender quem é o sujeito colaborador, de onde ele fala, como e por que fala.

Fez-se necessário utilizar das ciências para interpretar e explicitar com clareza o que se pretende enquanto significado de uma investigação científica. Isso demanda, como nos coloca Roque Moraes (2003), acionar uma nova visão. Desse modo, durante a análise, foi necessário contextualizar os dados, relacionando-os aos demais materiais colhidos, como os Relatórios de Avaliações da Capes, seus critérios avaliativos e, ainda, aos autores escolhidos para a fundamentação teórica.

Foi eleita como método a Análise Textual Discursiva, ancorada em três elementos: “[...] desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; captação do novo emergente” (MORAES, 2003 p.192). Esses elementos foram chaves de leitura do *corpus* obtido através das entrevistas realizadas com os estudantes dos PPGs, *corpus* este que representa as informações da pesquisa, ou seja, a materialidade empírica, cuja análise foi realizada a partir de um processo rigoroso de seleção dos dados.

A primeira etapa, denominada por Moraes (2003) como “desconstrução e unitarização”, implicou em desmontar os textos, analisar a materialidade em seus detalhes, fragmentando-os a fim de atingir suas unidades referentes aos fenômenos de análise. Nessa etapa, coube o cuidado em manter-se organizados para não perder as origens de cada unidade fragmentada. Essas unidades estavam agregadas de sentido, respeitando os objetivos da pesquisa.

Para obtenção dos dados, como já descrito, foram realizadas entrevistas com um roteiro de 17 questões norteadoras. Ao organizar o roteiro, visualizou-se a necessidade de conhecer os sujeitos. Para tanto, algumas questões serviram como base para compreender quem era o estudante, seu contexto e suas condições como mestrando. Essa pesquisa

prévia facilitou a análise dos dados, já que permitiu compreender a condição de cada sujeito dentro do campo da pós-graduação.

Concluídas as entrevistas, foi iniciada a etapa de desconstrução dos textos do *corpus*, separando as unidades a partir da leitura e compreensão de cada resposta dada. Nesse processo, organizou-se a identificação para cada colaborador, escolhendo letras e números. As letras indicam o colaborador; os números, cada uma das questões das entrevistas. Os fragmentos estão organizados em um quadro (Apêndice A), seguindo a ordem: Identificação do colaborador; Fala dos Estudantes; Unidades de Significado e Categorias Emergentes. Será possível verificar, na análise dos dados, como respostas de A01 entrecruzam com K03, por exemplo. Apesar das questões serem distintas, as respostas encontram-se. Esse encontro aparece na segunda fase, a partir do estabelecimento de relações: é o processo de categorização.

Esse processo requer a construção de relações entre as unidades anteriormente fragmentadas e suas classificações para formação de conjuntos característicos mais complexos, ou seja, a formação de categorias. Ocorrem os processos de comparação entre uma unidade e outra, a fim de significar os elementos, agrupá-los ou separá-los.

Moraes (2003, p. 197) afirma que “[...] as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever”. É a partir delas que foram elaboradas descrições e interpretações, resultando em novas compreensões, possibilitadas pela análise.

Nesse processo, dois métodos nos são apresentados: dedutivo, que de acordo com o autor é “[...] um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o corpus de textos. [...]” (2003, p. 197) e o método indutivo:

[...] implica construir as categorias com base nas informações contidas no corpus. Por um processo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985). Esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes. (MORAES, 2003, p. 197).

O estudo em tela permitiu a análise através da combinação de ambos, focalizando o todo por meio das partes, produzindo uma nova síntese do *corpus*.

Nessa etapa, já com domínio do conteúdo, iniciei a montagem de um gigante quebra-cabeça. Cada fala já codificada foi recortada, como citado anteriormente, para agrupá-las por proximidade. Durante o agrupamento, foram constituindo-se as categorias emergentes. No total, obtive três categorias que ficaram assim denominadas:

Quadro 3 - Unidades de significado e categorias emergentes

Unidades de significado	Categorias
Mestrado	Expectativas: muros ou pontes?
Atuação e perfil	
Horizontes	
Qualificação pedagógica	Movimentos construtivos e processo formativo
Conhecimento	
Pesquisa	
Orientador	
Tempo	Mecanismos de regulação e performatividade
Pressão	
Escrever/publicar	
Avaliação das disciplinas	
Capes e atividades curriculares complementares	

Fonte: Dados da pesquisadora

Cada categoria possui suas especificidades, ou seja, suas unidades de significados que foram sendo constituídas ao longo da análise dos dados. Dessa forma, foram constituídas 12 unidades de significados, algumas aparecem de modo mais evidente, com mais falas, outras menos, porém todas carregadas de sentido para os estudantes que vivenciam o campo da pós-graduação.

A terceira etapa resulta nas expressões e compreensões atingidas a partir das fases anteriores: “captando o novo emergente”. Essa etapa refere-se ao resultado dos estágios primeiros, ou seja, a necessidade de uma compreensão renovada do todo. A partir da interpretação da materialidade empírica, foram construídos argumentos em relação ao

corpus, pelos quais se pretende expor uma análise, uma interpretação em relação aos dados obtidos, validando as teses que estruturam a pesquisa.

Levando em consideração esses elementos, busquei nesta investigação unitarizar o *corpus* a fim de categorizá-lo para captar um novo emergente e dar sentido a ele. Para tal, são fundamentais as formulações do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), que define campo científico como um espaço social como outro qualquer, cheio de relações de força e disputas, que visa beneficiar interesses específicos dos participantes. Considerando esse ponto de vista, a capacidade de “produzir ciência” e/ou conhecimento, por parte de um determinado indivíduo, está agregada a um determinado poder social. Para Bourdieu, nessa luta o que está em jogo é:

[...] o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Os pesquisadores estão vinculados a um determinado “campo científico”, no qual exercem seu trabalho e suas escolhas científicas (teorias, metodologias etc) e formam uma espécie de comunidade em que valores, crenças e práticas comuns são compartilhados. Com base nessa visão, Bourdieu (1983) mostra que os cientistas, quando trocam novos conhecimentos, fazem-no utilizando um modelo que está fundado na noção de capital, de tal forma que o cientista acumula o chamado “crédito científico”. Será, pois, justamente a análise de acumulação desse “crédito científico” de modo desigual entre os pesquisadores atuantes na área da Educação que permitirá melhor compreender a cultura da performatividade discente no contexto da pós-graduação em Educação no Oeste Catarinense.

Os estudos de Stephen Ball apresentam o conceito de performatividade. Por meio da discussão da cultura da performatividade nos atuais sistemas de ensino, feita pelo autor, é possível reconhecer elementos presentes no contexto brasileiro da pós-graduação, relacionados seja com mudanças no papel do Estado, valorização de resultados quantitativos, busca de reconhecimento pela comunidade acadêmica, entre outros.

A investigação apresentada e as reflexões que aqui surgiram fundamenta-se nesses autores. Debruço-me em torno de um tema pouco investigado no campo educacional, sendo algo que merece atenção, já que o jogo disputado nos programas de pós-graduação é resultado e consequência da performance dos estudantes, bem como das normas estabelecidas pela Capes, órgão regulador do sistema existente.

No próximo capítulo, apresento a fundamentação de cada categoria e os dados correspondentes a elas, conforme descrito anteriormente.

4 EFEITOS DE UMA CULTURA PERFORMÁTICA

Parece que tá todo mundo certo e eu na contramão
do mestrado... Me sinto a ovelhinha negra, sabe?
(J05,2018)

Do mundo para o mestrado em Educação! Pluralismo de ideias, formações distintas, pensamentos díspares. Qual a primeira sensação? De ser e continuar sendo a ovelha negra do curso. Mal sabem os estudantes que a sensação é semelhante para todos. Surpreendi-me quando iniciei os diálogos com meus pares, pois não tinha noção de como todos passam pela mesma angústia, pelo mesmo medo e sensação de incertezas. E o que é pior? Não existem trocas internas sobre isso, algo que, a meu ver, merece atenção.

A epígrafe apresentada nos remete a pensar que é assim em todos os processos formativos. O amadurecimento vai acontecendo, porém a sensação de ser “a ovelhinha negra da turma”, a sensação de instabilidade por vezes prevalece do início ao fim desse processo.

Algumas falas dos estudantes indicam que toda essa sensação é resultado do contexto vivido, dos processos formativos, do diálogo, e das leituras que são feitas, ou seja, são resultados do capital científico agregado ao logo da vida acadêmica. Não há como negar que o processo de construção é sempre mais rico quando se convive com pessoas que possuem um capital científico maior que o seu, pois a tendência é de que você some conhecimentos e se motive a ampliar sua experiência teórica e metodológica para poder dialogar de modo igual com o próximo e estabelecer relações análogas dentro de determinado campo. Porém, todo esse processo de construção não se dá de maneira tranquila e solidária. O campo da pós-graduação é formado por tensões, por vigilância, pressão contínua durante o percurso formativo, tornando-se ainda maior na reta final da escrita e análise dos dados.

A pressão vivida como estudante em um curso de mestrado¹³ possui seus prós e contras. A questão talvez seja: até onde os estudantes podem se sentir pressionados? Tratando-se de crescimento intelectual, acredito que a pressão fortalece os pesquisadores, pois fornece indicativos para ver o mundo de forma diferente, talvez de maneira mais crítica, com uma opinião consistente. Porém, traz consequências que não se espera de

¹³ Importante destacar que essa pressão ocorre em todos os níveis da pós-graduação, mas esse trabalho se atém especificamente ao curso de mestrado.

um programa de mestrado. Algumas delas aparecem de forma explícita durante as entrevistas, como no caso da regulação e da própria corrida pela publicação.

Como já anunciado, dispomos de três categorias para compreender o campo dos PPGs. Vou “pegar uma carona” no pensamento dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa, visando compreender como se dá essa performance no campo da pós-graduação em Educação no Oeste de Santa Catarina. Iniciamos pela categoria das expectativas: muros ou pontes?

4.1 Expectativas: muros ou pontes?

À medida que fui desenvolvendo a análise, foi possível observar que não se pode fragmentar os processos que configuram a cultura da performatividade. Apesar de trabalhar com categorias emergentes, elas não estão dissociadas. A todo instante entrecruzam-se, pois o conteúdo exposto é parte das vivências dos estudantes, expressas de diversas maneiras: com ar de indignação, rancor, insegurança, alívio, medo, desespero, ansiedade, frustração, entre outras sensações.

Busco permitir que o leitor perceba essas características, conforme acompanha os fragmentos transcritos das entrevistas e, para tal, serão utilizados *Emoticons*¹⁴. O quadro abaixo mostra o significado atribuído a cada um deles:

Quadro 4 - Identidade ilustrativa de expressões:

 Desconfiança	 Nervosismo	 Pressão	 Sentindo-se perdido
 Expectativa	 Surpresa	 Frustração	 Prestígio
 Luz no fim do túnel	 Dúvida insegurança	 Encontrei o caminho	 Publicar? ?
 Aii, o tempo!!	 Crises	 Amadurecimento intelectual	

Fonte: Dados da pesquisadora.

¹⁴ O uso cada vez mais recorrente desses recursos nos textos escritos vem sendo utilizado como ferramenta didática. Optei em utilizar os *emoticons* a fim de expressar os sujeitos entrevistados e para tornar a leitura do texto mais dinâmica.

Tomo como eixo inicial as expectativas. Tal nomenclatura é definida como “Ato ou efeito de esperar. Esperança baseada em supostos direitos, probabilidades, pressupostos ou promessas. Ação ou atitude de esperar por algo ou por alguém, observando” (AURÉLIO, 2018).

Do latim *expectare*, a palavra expectativa também é utilizada para designar a condição de alguém que tem esperança em algo que foi baseado em promessas ou é passível de se tornar realidade. Tal espera ocorre desde as primeiras iniciativas que visam o ingresso no mestrado, pois à medida que dos estudantes se aproximam do campo da pós-graduação, são tomados pelo desejo de fazer parte dele.

As expectativas que aparecem nos dados da pesquisa giram em torno de três unidades de significado: *mestrado*, *atuação/perfil e horizontes*. Para definir essas unidades, analiso atentamente cada fragmento da desconstrução do *corpus* e agrupamos as unidades a partir de seus sentidos.

As entrevistas mostram que os estudantes possuem muitas expectativas ao ingressar no mestrado. Cada uma varia de acordo com a área de formação dos mesmos, porém todas estão voltadas para o processo formativo. Em relação ao *mestrado*, alguns colaboradores colocam as seguintes expectativas:



Eu esperava assim, que fosse mudar minha vida, e realmente mudou de muitas formas diferentes, mas não da maneira conforme aconteceu sabe, porque, você tem um pouco de noção, mas não tem a real noção do que é o mestrado antes de você entrar, sabe? Eu lembro que no primeiro semestre eu chorei muito, porque eu pensei, meu Deus, o que eu tô fazendo aqui?! , Porque era aquilo que eu queria, eu tinha certeza que era aquilo, só que a gente acaba se deparando com uma realidade que não imaginava que era daquele jeito. (D02)



Eu imaginava, né, que eu teria os melhores professores da universidade inteira no mestrado, ia ser bem diferente, não que nossos professores não sejam bons, eles são maravilhosos, mas sabe quando você cria uma expectativa? (D02)

Ingressar em um curso de mestrado é um prestígio/privilegio que muitos estudantes almejam e a expectativa é de que, de alguma forma,

isso mude suas vidas. Porém, atender às demandas dos docentes e do próprio curso não é tarefa fácil.

Devido à pluralidade existente no interior do curso, muitas vezes os estudantes sentem-se perdidos, sem saber que rumo tomar. As expectativas são grandiosas em relação ao conhecimento, aos professores e à própria instituição. Porém, as frustrações alcançam um nível bem significativo, como mostram os depoimentos apresentados.

Os estudantes deixam claro em suas falas que o conhecimento das políticas do mestrado e dos seus efeitos no cotidiano acadêmico são superficiais. Esse fato dificulta a compreensão e o diálogo sobre esse sistema de avaliação e vigilância existente.

Apesar do desconhecimento de elementos essenciais, todos possuem uma opinião sobre o modo como o campo da pós-graduação é constituído, como revela o estudante D02:



Sabe que eu acho uma coisa muito engraçada, porque quando eu olhava as pessoas que estavam no mestrado eu pensava “Nossaaaa, aquela pessoa ta no mestrado, ela é top”, entendeu, “ela é referência, ela passou no mestrado”. O engraçado é que quando a gente entra no mestrado a gente se depara com aquele negócio e diz “meu Deus, é isso aqui que é o mestrado?” Sabe, e as pessoas que estão de fora te olham, “nossa, ela tá no mestrado!!!”, como se fosse aquele negócio longe, quase impossível. E quando a gente entra, é só o mestrado, mas aí fica com aquela perspectiva do doutorado: “Nossaa, aquela pessoa ta no doutorado”, a perspectiva é grande. (D02)

As surpresas e expectativas tomam conta dos mestrandos. Como relata o estudante D02, a titulação que está sendo planejada durante o percurso possui um peso muito grande, pois representa uma conquista social e intelectual.

A visão que os mestrandos têm é de que se exige deles uma postura completamente diferente daquela cobrada dos sujeitos “comuns”. A partir do momento em que se entra em um novo campo, como mestrando, esperam-se efeitos a curto prazo dessa caminhada. Socialmente, espera-se que o mestrado resolva os diferentes problemas existentes no meio educacional, “Ela é referência, ela passou no mestrado [...]” (D02).

Porém, esse campo (mestrado) não é formado por caminhos pré-definidos ou acabados. Ele é constituído de reflexões, exigindo do estudante a capacidade de tencionar e de se fortalecer nesse espaço,

através do *habitus*, que conforme Bourdieu (1989) caracteriza um modo de pensar e agir aprendidos ao longo da trajetória social.

Quando falamos em mestrado, o que se pensa é em uma formação didática/pedagógica, e é essa formação que muitos esperam/procuram ao ingressar nesse nível de ensino. É nesse momento que surgem as frustrações, pois o mestrado não tem como missão a formação didática e pedagógica, mas sim formar pesquisadores. Essa tensão existente entre o que se busca e o que se encontra gera as unidades de significados: o mestrado é uma expectativa, mas ele torna-se um muro ou uma ponte? Na análise realizada ao longo desta pesquisa, é possível perceber os dois lados.

Notou-se ao longo das entrevistas que 33,3% dos estudantes pesquisados não possuíam uma compreensão da pesquisa e do cunho científico que o mestrado carrega consigo. A consequência disso está explícita nos dados obtidos. Por outro lado, estudantes que já possuíam uma compreensão mais abrangente sobre os programas de pós-graduação e os processos de pesquisa também sentiram-se surpresos com os desafios encontrados no campo:



Eu me surpreendi bastante com a parte filosófica, eu não esperava, e eu acho que, se eu soubesse, hoje eu teria feito muito mais, sem pensar duas vezes. Entender como que a educação está imbricada em vários processos, como a educação é conhecimento em várias esferas, tanto na física, como na química, na biologia, ta tudo ligado como caminhos do pensamento e essas coisas assim. (K02)

Apesar das surpresas, a busca pelo inusitado fortalece o *habitus* e o capital científico. A estranheza provoca a curiosidade e instiga a busca pelo novo, fortalecendo as atividades que possibilitam os movimentos no campo científico, propiciando o alcance de alguns prestígios e poderes nesse espaço.

A dimensão filosófica do mestrado surpreendeu muitos estudantes. Alguns relatam a dificuldade em compreender a relevância dessa ciência no início e outros, como K02, enfatizam o quão rico foi poder explorar o lado da filosofia da educação. As expectativas são diversas, para alguns mestrandos a própria filosofia constituiu-se em muros; para outros, foi pontes.

À medida que os estudantes vão se constituindo como pesquisadores, muitas mudanças ocorrem. A identidade de pesquisador

começa a se fortalecer e surgem efeitos no cotidiano acadêmico, refletindo diretamente no que o estudante está se tornando. Alguns descrevem como veem esse processo denominado como *atuação e perfil*:



Minha atuação é mediana. Eu me avalio assim porque muitas vezes, vendo a minha atuação e o decorrer do mestrado, eu vi que evolui muito. No começo tinha muito medo, pouco conhecimento, e aí fui evoluindo, mas ainda acho que pequei um pouco nessa dedicação exclusiva para o mestrado, de ler mais, participar mais, de estar mais junto com o mestrado. (A05)



Eu considero ela (Atuação) de boa pra quase muito boa, porque nesse aspecto eu percebo que consegui avançar bastante, voltando ali pra questão da avaliação, que a gente vai percebendo como tinha entrado e como evoluiu nessa parte mas eu acho, de boa, porque o muito boa seria essa questão pra poder dedicar mais tempo, fazer algumas leituras mais aprofundadas. (F05)



É complicado a gente falar de performance, né? Falando de Bourdieu, também fiz algumas leituras, né. O perigo está quando a performance precisa ser igual a todos, ou seja, eu preciso entrar e me adequar ao sistema, ao modelo que se espera. Então, esse engessamento dentro da academia pra mim é um aspecto muito negativo porque me coloca em uma condição não de igualdade, de solidariedade, de se ajudar, de crescer junto com o colega, mas sim, eu preciso estar dentro dos parâmetros. (H05)

Os estudantes destacam que, ao mesmo tempo em que ocorre um amadurecimento intelectual, surgem também as angústias, pois é nesse processo de amadurecimento que se compreende o que é o mestrado. O estudante H05 destaca sua preocupação quando cita: “[...] *preciso entrar e me adequar ao sistema, ao modelo que se espera*”. Estar de acordo com os parâmetros é corresponder à performance que o curso espera. Ball (2004) destaca que a performance no campo da pós-graduação se dá por via da produção.

A performance do pesquisador é o elemento que garante o seu movimento nesse universo. Porém, as condições que lhe são oferecidas ou impostas levam os sujeitos a tornarem o processo formativo um espaço de lutas e concorrências, esquecendo, como diria Ball (2004), das relações

de solidariedade, e os mestrandos acabam adequando-se aos parâmetros exigidos. Retomo o pensamento de Bourdieu (2004, p.21-22) quando coloca que “o campo científico, é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc”. Compreende-se, assim, que as imposições e solicitações do mestrado geram o desconforto citado pelos estudantes.

Em contraponto aos estudantes que se adéquam às normas dos programas e atendem às exigências da Capes, há aqueles que sofrem com a performance exigida nessa cultura acadêmica.



Não, não, me sinto até um fracasso!! Me sinto assim, meu Deus, parece que sou uma farsa, que eu não mereço estar aqui, entende? Que outra pessoa se tivesse no meu lugar estaria fazendo coisas melhores do que eu. Às vezes eu sinto que minha pesquisa não é importante, outras vezes eu sinto que eu não consigo entender alguns livros e isso me deixa abalada. Eu me sinto burra, eu sou muito burra!(J05)

Compreendo que esse processo é resultado das condições dos mestrandos. Do tempo que possuem para se dedicar às leituras e ao processo formativo como um todo, das bolsas de estudo e dos financiamentos. Há uma assimetria entre as condições dos mestrandos e as exigências do curso de mestrado que muitas vezes exige dos estudantes um esforço para além do que imaginavam.

E como ficam os *horizontes* diante desse cenário incerto?



Eu confesso que até as coisas começarem a fazer sentido, eu pensei em desistir, largar tudo e fazer outra coisa, mas depois começa a ser prazeroso sabe, por que você começa a compreender, entender, aí você começa a trazer aquilo pra tua vida pessoal, profissional, então começa te incentivar e te estimular a ir pras aulas e querer saber mais. (B03)

À medida que os estudantes se adaptam aos programas e amadurecem na caminhada acadêmica, os horizontes começam a expandir-se, porém esse progresso é lento. As coisas só passam a fazer sentido a partir do momento em que os mestrandos se apropriam de seus objetos de pesquisa e se colocam como pesquisadores, assumindo esse papel de maneira ativa. É nesse momento, a partir das trocas, “[...] na

afinidade do *habitus*, vivida como simpatia ou antipatia” (BOURDIEU, 2017, p. 23), que se fortalece a trajetória acadêmica e social do estudante, mesmo que ele não perceba ou não tenha consciência de sua existência.

Se analisarmos o tempo de formação no curso, ficamos até assustados. Já dizia Marques (2001, p. 17): “[...] O tempo não é tão sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem é líquido sem consistência e densidade/duração apropriada. O tempo é pastoso, algo que se espicha ou comprime como se quer”.

Assim deveria ser o tempo de formação, distribuído conforme as paixões. Porém, o sistema ao qual os estudantes estão atrelados não possibilita que o tempo e a aprendizagem sejam adequadas conforme as necessidades do pesquisador.

4.2 Movimentos construtivos e processo de formação

O processo de formação acadêmica é muito especial, pois marca uma trajetória que fará parte de toda a vida do profissional. É preciso fazer escolhas fundamentais e decisivas, pois o tempo que é dedicado à formação não pode ser perdido. Por isso a importância de se fazer boas escolhas, pensar sobre os movimentos que o processo formativo irá oportunizar e agregar para o futuro próximo.

Pensando nesse movimento, os acadêmicos entrevistados destacam as preocupações em relação à formação, bem como os resultados que gostariam de alcançar ou ter alcançado. Muitos apontam que esperavam *fortalecer sua prática pedagógica, ampliar seus conhecimentos e compreender os processos da pesquisa*.





Importa destacar que as falas dos estudantes constituem um cenário que leva à reflexão sobre a formação nos cursos de mestrado, configurando quatro unidades de significado dentro da categoria exposta, sendo elas: *qualificação pedagógica, conhecimento, pesquisa e orientador*.

Elas são agrupadas por estarem relacionadas umas às outras. Não há como existir qualificação do trabalho pedagógico se não existir a pesquisa para organização do saber. Não existe pesquisa e nem um bom desempenho, seja pedagógico ou de construção/elaboração do saber/pesquisa, sem uma orientação. A orientação perpassa os processos da pesquisa. Ela está no berço, pois desde a mais tenra idade somos orientados e, na medida em nos constituímos, as orientações mudam, mas continuam sendo orientações, sejam de um professor, sejam de um amigo ou uma pessoa em quem se deposita certa confiança.

Na pesquisa, encontramos a orientação científica. Ela serve como portas e janelas para que se possa ver os horizontes existentes, seus limites e possibilidades. Contribui para tornar os processos pedagógicos consistentes, à medida que as buscas pelo saber vão se concretizando.

Vejam os que os estudantes destacam em relação às categorias acima descritas, iniciando pela *qualificação pedagógica*. É preciso, antes de mais nada, discorrer sobre os significados desse conceito.

Levando em consideração algumas leituras, como Zabel e Malheiros (2018), verifica-se a necessidade de repensar o papel da pós-graduação *stricto sensu* e das próprias licenciaturas como espaço de formação, pois o que é apresentado teoricamente difere-se das buscas que vêm sendo feitas por alguns estudantes no mestrado em Educação. A busca, para grande parte dos estudantes, centra-se na qualificação da prática pedagógica, algo relacionado à licenciatura ou até mesmo ao cotidiano da escola e aos cursos de formação continuada. O espaço do mestrado, por sua vez, abrange uma discussão mais ampla, voltando-se para a pesquisa e não para o que denominamos como prática. Os depoimentos coletados revelam esse conflito de expectativas:

	<i>[...] quando eu pensei em fazer o mestrado, eu fiz mais como algo para minha qualificação mesmo enquanto prática pedagógica, enquanto sala de aula. (A02)</i>
	<i>Eu tinha uma visão completamente diferente do que eu tenho hoje. Eu achei que seria uma coisa que contribuiria muito, que as disciplinas elas seriam mais diversificadas, que a gente poderia optar por algo que puxasse pra nossa área. (A02)</i>
	<i>Quando eu ingressei no curso, realmente foi bem diferente daquilo que eu esperava. A gente não tem a dimensão real daquilo que é o mestrado. Então, quando eu ingressei, pensei, eu vou ampliar os conhecimentos mais básicos, específicos da minha área de atuação. (B02)</i>
	<i>A gente aprendeu muito sobre a produção do conhecimento, mas a prática que eu acho ser enriquecedora, aquela que vocês têm no dia a dia, eu esperava mais. Esperava adquirir conhecimento, ampliar os conhecimentos com relação à educação. (C02)</i>

Considerando as falas apresentadas, faz-se necessária uma breve busca sobre o que se define hoje como prática pedagógica. Ao longo da história da educação, as nomenclaturas vêm sendo reorganizadas e os espaços de formação readaptados no sentido de dividir tarefas e,

possivelmente, evitar uma formação enciclopédica, como abordado no capítulo do cenário da pós-graduação no Brasil.

A qualificação da prática pedagógica não está no centro da missão de um curso de mestrado. Como exposto anteriormente, a discussão estabelecida no curso não tem como foco os processos didáticos. Refere-se à pesquisa e à produção intelectual¹⁵.

Os estudantes deixam clara a visão que possuíam sobre a PG *stricto sensu* antes de adentrar no mestrado em Educação: “[...] *eu fiz mais como algo para minha qualificação mesmo enquanto prática pedagógica, enquanto sala de aula.* (A02)” Cabe investigar como se dá a apreensão de que o mestrado possibilita a formação prático/pedagógica, pois aparece como um dado significativo na pesquisa.

Não nos cabe julgar a intencionalidade dos sujeitos que buscam essa formação, mas sim as origens dessa significação (que pode ser uma raiz a ser seguida em outro momento). É interessante refletir sobre o papel das licenciaturas e qual o diálogo existente entre elas e os programas de pós-graduação. Se existir uma aproximação maior entre esses campos, possivelmente a disparidade entre eles diminuirá.

O caminho percorrido por muitos estudantes até o ingresso no mestrado é cheio de rupturas, o que os leva à fragmentação do processo formativo e até mesmo a algumas desorientações. Essa situação acaba gerando o desencontro entre aquilo que se busca e aquilo que se alcança.

Quando a estudante, com formação inicial em Psicologia, afirma que: “[...] *a prática que eu acho ser enriquecedora, aquela que vocês têm no dia a dia, eu esperava mais*” (C02), percebe-se a expectativa de adquirir conhecimentos da área da Educação durante o mestrado. O fato torna-se mais evidente quando ela aponta que “esperava adquirir conhecimento, ampliar os conhecimentos com relação à educação” (C02).

Os efeitos dessa busca, como já destacado, aparecem nas falas dos mestrandos: “[...] então quando eu ingressei, pensei, eu vou ampliar os conhecimentos mais básicos, específicos da minha área de atuação” (B02). Porém, o mestrado é um campo aberto, plural e direcionado para a pesquisa e não à aquisição de experiências práticas. A performance esperada aqui é outra.

Quando se pensa no cotidiano escolar e nas relações nele existentes, deve-se levar em consideração as mudanças que vêm

¹⁵ Especialmente porque os cursos aos quais estão vinculados os sujeitos desta pesquisa são de mestrado acadêmico e não de mestrado profissional.




ocorrendo de forma abrupta nesse campo. Considerando o que afirma Ball (2001), podemos afirmar que vivemos uma cultura do aceleração também nos processos básicos de formação. A situação acaba por gerar um desconforto nos docentes, incitando-os a buscarem inovar suas metodologias, resultando, por vezes, no ingresso no mestrado em busca do novo.

O *habitus* acadêmico adquirido nesse campo acaba por atender a uma demanda teórica, gerando insatisfação em alguns estudantes. Isso leva a outra categoria: *conhecimento*.

O *conhecimento*, aqui compreendido como *capital científico*, é o que buscam os estudantes entrevistados. O *capital científico* é o que permite o reconhecimento do agente no *campo*, o seu prestígio, recurso de poder. Parafraseando Bourdieu (2004), os agentes (mestrandos) caracterizados pelo volume de seu *capital científico*, determinam a estrutura do *campo* no qual estão inseridos. O autor fundamenta ainda que “[...] cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele” (BOURDIEU, 2004, p. 24). Ele define o capital científico como:

[...] uma espécie particular do capital simbólico (o qual sabe-se é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico. (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Apesar das dificuldades e angústias ora apresentadas, a ânsia pelo saber move os estudantes a continuar a “dura” caminhada que é o processo formativo do mestrado. Eles destacam que:

	<i>[...] sempre me questioneei sobre isso (sobre como se dá o processo de formação para docência).. Então, assim que terminei a graduação em ciências contábeis, eu sempre quis adentrar no mestrado, né. (D01)</i>
	<i>Então, o que me mobilizou mesmo, é a questão de ter um mestrado, afinal de contas é um diploma de mestrado, um peso, um conhecimento a mais que você vai agregar ao seu futuro. (G01)</i>
	<i>Eu nunca pensei muito em um retorno financeiro, porque se a gente for pensar, desanima, o que eu pensei foi no conhecimento que o mestrado poderia trazer pra minha vida profissional. (G01)</i>

O fato de haver requisitos a serem cumpridos, de existir uma performance ideal que a Capes e os PPGs esperam, visando a formação de perfis específicos, não nos permite desconsiderar o movimento feito pelos estudantes. Talvez esse movimento não atenda às demandas exigidas pela pós-graduação, mas possibilita aos mestrandos um avanço em seu capital científico, movendo-os para outros campos. O estudante G01 (citação acima) explica que seu movimento dentro do curso vai além do cumprimento de critérios avaliativos e financeiro. Deixa claro que o que o move é de fato o conhecimento. Não afirma que desconsidera o prestígio acadêmico e financeiro como resultado desse percurso formativo, porém, seu prestígio primeiro é o conhecimento.

Afastar-se dos critérios avaliativos como vigilantes da formação não é tarefa fácil. E a Capes? “Eu cuido dela depois...” Nesse contexto: “publicar ou morrer?” “*O que eu queria era estudar!*” (D01).


Para agregar o *conhecimento* é necessário afastar-se dos objetos já conhecidos e redirecionar o olhar, tomar decisões, fazer novas escolhas. Todo esse movimento pode ser denominado, conforme aponta Ball (2010), como as regras do jogo para locomoção no campo científico, ou seja, a aquisição do capital científico. Mesmo que o estudante não queira, ele está condicionado a essas regras. Jogar contra o sistema implica consequências, pois para tudo há um prazo e metas a serem cumpridas.


O conhecimento neste campo, “[...] é uma construção e esta deve ser enquadrada num cronograma, mas este deve cumprir o papel que lhe é atribuído” (BIANCHETTI, 2012, p.180). Essa mobilidade dentro do campo científico não acontece de forma branda. Existem fatores que implicam no desempenho acadêmico. Um deles, apontado pelos estudantes, é a própria *pesquisa*.


Averiguação, busca, exploração descoberta, indagação. Esses são alguns sinônimos da palavra pesquisa. O termo vem do latim *pequirere*, que significa, conforme indica o dicionário de filosofia (2018), “Buscar com afincio” de *per-* intesificativo, mais *quarere-* indagar de *quaestio-*busca, procura, problema.

O mestrado acadêmico, no uso de suas atribuições, inclui formar pesquisadores, pessoas que busquem explorar, descobrir, indagar sobre determinados objetos, contextos/fenômenos que lhes interessam.

Estudantes motivados pela curiosidade destacam a pesquisa como sendo um dos principais motivos que os trouxeram ao mestrado em Educação:

 Então, cada ciclo que passei foi me motivando. Graduação pra especialização e especialização para o mestrado dentro do sistema prisional, uma coisa foi levando à outra, e o mestrado em educação surgiu aí. (C01)


 Pra mim sempre foi um objetivo assim central né, depois que eu me formei eu continuei a minha formação fazendo pós-graduação *latu sensu* né. (H01)

 Aí, quando eu estava no terceiro semestre (da graduação), eu tive a primeira aula de teorias da comunicação, onde eu falo que foi assim, um dos marcos da pesquisa na minha vida, porque foi a primeira vez que eu passei a compreender, ou quando eu comecei a compreender o mundo a partir da comunicação, e é todo pensado através da filosofia, através da própria pesquisa [...] (K01)

Mergulhar no campo educacional é um desafio. Somos corajosos. Como apontam os estudantes entrevistados, a opção por essa caminhada não é movida somente pela expectativa financeira: “*Eu nunca pensei muito em um retorno financeiro, porque se a gente for pensar, desanima [...]*”(G01)

Porém, mesmo nesse cenário de buscas e trocas, as relações são conflituosas, pois na medida em que se busca construir conhecimentos, os movimentos no campo científico começam a surgir. Como já visto, a pesquisa é uma ferramenta que possibilita esses movimentos, pois gera conhecimento, um produto final que precisa ser destinado para algum lugar. Esse lugar é denominado como veículo de publicação, ou seja, eventos, revistas, livros, periódicos, que permitem a divulgação dos resultados que vão sendo constituídos conforme a performance de cada estudante nesse espaço/campo.

Os mestrandos esperam um crescimento intelectual. Buscam alcançar esse prestígio. O estudante K02 confirma essa busca, ressaltando o desejo de aprender a pesquisar:

 Eu esperava aprender a pesquisar, porque eu sabia que o conhecimento que eu tinha era bem raso e eu queria poder aprender um pouco mais, queria conhecer um pouco mais sobre a área de educação. (K02)

A pesquisa apresenta-se como um caminho viável para qualificar o capital científico: “Tenho tantos artigos em meu lattes”, “Participei de tais e tais projetos de pesquisa” “Sou mestre!”. Tal discurso está presente no meio acadêmico. Preocupa no sentido de que o conhecimento poderia possibilitar um pensamento solidário, mas em muitos casos ocorre contrário, volta-se para o individualismo.

Quando falávamos em pesquisa, em indagação, alguns estudantes apontaram-na como veículo de aprofundamento teórico. O sistema induz os estudantes ao alcance de um prestígio e Ball (2005) ressalta sua preocupação em relação a esses fatores de solidariedade e tempo/qualidade. Vivemos em uma era de formação rasa e rápida, seguindo o fluxo de uma linha de produção:

Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta. (BALL. 2005, p. 554).

Apesar de os estudantes relatarem que a pesquisa proporcionou o conhecimento sob uma nova visão quando destacam que: “*o mundo é todo pensado através da filosofia, através da própria pesquisa*” (K01), desmontam essa ideia a partir do momento em que se fecham em seus objetos, buscando resultados quantitativos, como destacado por Ball (2005). E chega um momento do percurso formativo que todos passam por isso. Os estudantes das duas IES precisam cumprir critérios de desempenho, (ACCs), bem como corresponder aos critérios exigidos pelas políticas de financiamento, logo, focam em seus objetos, em suas produções, buscando produzir seus produtos que precisam ser encaminhados para o destino final.

É importante frisar, ainda, que nesse processo concorrencial estudantes e docentes estão imbricados, possuem relações muito próximas, seja através de disciplinas, orientações ou de uma afinidade particular. É a partir disso que se estabelecem as primeiras relações.

Cada pessoa é única e possui um estilo de trabalho. O sucesso dessa parceria vai depender do modo como os atores – orientador/orientando – conduzem o processo e respeitam as diferenças existentes entre um e outro, bem como os *horizontes* que cada um pretende alcançar.

Nesse sentido, o *orientador* aparece como elemento importante na fala dos entrevistados. O processo de pesquisa é sempre guiado pelo orientador, e este torna-se referência para o estudante onde quer que esteja. Porém, nem sempre as relações acontecem do modo como cada um esperava. Nessa investigação, destaco algumas falas que agradecem pela rica e sábia caminhada pela qual foram conduzidos e outras que pedem socorro.

As expressões já demonstram o que há de vir antes mesmo da leitura dos fragmentos. Há quem se sente perdido com as orientações e também quem veja em seu orientador uma luz no fim do túnel. Antes de seguir, destaco algumas questões: (Se mestrando:) Como vejo meu orientador? Como seria se fosse orientador? (Se orientador:) Como penso que meus orientandos me veem? Como me avalio enquanto orientador?. Agora, sigamos com a leitura:



Vejo que peca um pouco na questão do tempo da orientadora, até porque eles acham que a gente, ingressando no mestrado, a gente já tem autonomia de escrita sozinha, de organização, mas a gente entra um pouco perdido. Isso eu senti assim quando eu entrei em relação à orientação: ela tá mais distante, de eu ter dúvida e não ter assim muito pra quem recorrer, aquela ansiedade, que acredito que seja normal. (A03)



*Quando troquei, não pensei só em mim, pensei em todos que estariam envolvidos, e claro, no renome que tem meu orientador, que é grandioso, **é o cara**, então eu fui. (C03)*



Ela me ajuda muito, organiza muito as coisas pra mim, me clareia bastante, mas eu tenho uma dificuldade de sintonia, eu acho que ela tem muitos orientandos, e aí a cada orientação eu tenho que explicar pra ela qual é minha pesquisa, retomar tudo, porque ela tá meio perdida, mas acredito que seja normal porque ela tem muitos orientandos, tanto da pós, como da graduação. Então realmente deve deixar ela confusa. Então, tem suas dificuldades, acho que como todas as relações com orientando/orientador tem. (E03)



Ela tem a medida certa sabe, da cobrança, do estímulo, quando ela precisa me chamar a atenção em algum aspecto que não tá indo bem ela primeiro potencializa. Então pra mim ela é uma pessoa adequada ao programa, sabe? Ela é diferenciada eu diria. (H03)

A relação que se constrói entre orientador e orientando se dá via monitoramento da produção intelectual, já que o docente também está sendo vigiado por um sistema e precisa apresentar resultados, atendendo às exigências temporais impostas pela IES e pela própria Capes. Sendo assim, os orientadores esperam autonomia dos estudantes. A mestranda A03 destaca sua preocupação com esse despreparo acadêmico, quando diz que “[...] *a gente entra um pouco perdido*”, o que provoca insegurança nas tomadas de decisão referentes aos caminhos a serem seguidos. Viana e Maria (2008) nos mobilizam refletir sobre essas relações:

Orientador e orientando são pessoas que se encontram para compartilhar uma caminhada, por opção ou por imposição, dependendo do Programa. Entretanto, é bom lembrar que ambos são seres humanos, dotados de sentimentos ambíguos que podem fazer a relação oscilar do amor ao ódio, da aceitação à rejeição, como todas as relações que fazem parte da convivência humana. (VIANA, 2008, p. 96).

Apesar das diferenças, precisa-se de bom senso para que as relações se solidifiquem e entrem em equilíbrio. O fragmento apresentado na fala da entrevistada E03 mostra essa dificuldade de harmonia, relacionando o impasse à quantidade de orientandos que precisam ser atendidos pela sua orientadora, à organização pessoal e temporal do orientador. Não existe, aqui, a pretensão de se fazer um julgamento do que é certo ou errado, mas a observação do mestrando trata da performance do orientador, enfatizando que ele está em um sistema fechado que exige produção.

O orientador sofre tanta pressão quanto o orientando, pois a Capes institui metas em todos os níveis, levando também o docente a ser produtivo e competir com seus colegas. Moreira (2009, p. 32) destaca que a cultura da performatividade, “[...] altera a natureza da alma do professor/pesquisador da pós-graduação, as relações dos docentes uns com os outros, contribuindo para que essas relações se pautem não pela solidariedade, mas pela competição”.. Essa competição leva o orientador a abraçar todas as pesquisas possíveis, seja na esfera da graduação ou pós-graduação, como citado pelo estudante.

Outro destaque é a alusão do orientador como a “luz no fim do túnel”. “*Ela tem a medida certa sabe, da cobrança, do estímulo, [...]*” (H03). Porém, mesmo assim, existe a cobrança. E, nesse caso, a

orientadora é considerada pelo mestrando entrevistado como importante para o curso, porque “[...] *primeiro potencializa [...]*” (H03), o que reflete para o estudante em segurança para seguir o caminho da investigação científica.

De acordo com Bourdieu (2017, p.128), “o sucesso de uma carreira universitária passa pela ‘escolha’ de um orientador poderoso, que não é necessariamente o mais famoso nem mesmo o mais competente tecnicamente”. Basta que tenha a “*medida certa*” e que para seus orientandos seja, “*o cara*”.

Bourdieu (2017) destaca que:

Como a “escolha” do cônjuge, a “escolha” do orientador também é em parte uma relação de capital a capital: pela condição do orientador e do tema escolhido, o candidato afirma o sentido que ele tem de sua própria condição e da condição dos diferentes orientadores possíveis, algo assim como um bom ou mau gosto. (BOURDIEU, 2017, p. 129 – grifos no original).

Frio na barriga, mãos suadas, nervosismo. Significado? Primeiro encontro com o orientador. Seres humanos possuem sentimentos que perante algumas situações não podem ser ocultados. No primeiro ou nos primeiros encontros com os orientadores, ter essas sensações é inevitável justamente pelo fato de, como nos coloca Bourdieu (2017), existir uma relação de poder.

Nos primeiros encontros é que se constroem os laços afetivos entre orientador e orientando, ou o inverso disso. Eles ainda vão denominar se a relação entre ambos será um vínculo de dependência ou de libertação, inspiração ou barreira, evolução ou crise, crescimento ou deterioração, afeto ou indiferença, um “bom, ou mau gosto” etc.

Os efeitos das escolhas serão visíveis durante todo o percurso formativo, seja em relação à instituição, curso, linha de pesquisa, orientador ou objeto de investigação. Todos esses elementos constituem o campo macro da pós-graduação e a performance discente está atrelada ao modo como o mestrando se movimenta em cada espaço, driblando ou não ou mecanismos de regulação existentes.

5 MECANISMOS DE REGULAÇÃO E PERFORMATIVIDADE




Será que eu vou conseguir? Será que vou fazer a coleta de dados como eu queria? Será que vou desenvolver a pesquisa do jeito que eu imaginei? (E03)

Ao definir o objeto a ser investigado e a intencionalidade da presente pesquisa, não tinha ideia de que renderia tamanhas discussões. Foi selecionada a região Oeste Catarinense para a realização da coleta de dados e, a partir dela, estabelecer relação com uma análise de nível nacional. A dimensão deste problema de pesquisa foi tomando corpo a cada leitura e a cada busca realizada.

As buscas direcionaram o olhar para as condições de ser mestrando no campo da Educação. Assim, destacam-se as unidades possíveis de análise nesse espaço/tempo de investigação, iniciando pelo tempo, algo que prevalece em grande parte dos discursos.

O *tempo*, no caso dos pesquisadores, é dual. São dois anos que se traduzem em vinte e quatro meses ou em setecentos e trinta dias para a realização da pesquisa e conclusão do processo formativo. É muito tempo considerando-se o calendário e o relógio, é pouco tempo considerando-se as atribuições do curso de mestrado.

A maioria dos estudantes preocupa-se com o *tempo*. Seja por conta de prazos nas disciplinas, leituras, produções e participações em eventos, e principalmente com o tempo da dissertação:

	<i>As angústias maiores, acho que são com o tempo, né. A gente tem um tempo estimado pra terminar a dissertação e, assim, tem uma certa pressão pra que não tenha prorrogação de prazos né. Então a gente fica nessa angústia do tempo mesmo. (E03)</i>
	<i>Outra coisa que eu acho importante, que o tempo fosse maior, porque eu vejo que as disciplinas são muito importantes, mas o nosso amadurecimento acontece depois que elas acabaram. (H03)</i>
	<i>O tempo pra mim foi um problema, então eu tive que ganhar menos, contar com o apoio da minha família, morar com eles pra dar conta desses gastos, mesmo sendo público. Então tinha materiais, tinha deslocamento, os gastos de ficar por aqui, de voltar.</i>

Então o tempo é uma coisa que nos aprisiona e nos impõe certas dificuldades. (H03)

O *tempo* para o pesquisador é angustiante. Marques (2001) destaca a questão, apontando para os moldes que ele pode introduzir aos pesquisadores:

O tempo não é sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem é líquido sem consistência e densidade/duração apropriada. O tempo é pastoso, algo que se espicha ou comprime como se quer, que se amolda a nossos amores. (MARQUES, 2001, p. 17).

O tempo comprime-se diante das variadas situações existentes no decorrer da formação. Os mestrandos vivem uma corrida de obstáculos, na qual os ponteiros do relógio representam a Capes e as atribuições que devem ser cumpridas. Os mestrandos precisam ultrapassar esses ponteiros. Porém, as engrenagens que sustentam e movimentam o sistema parecem ter uma energia inesgotável. Aos estudantes cabe alimentar-se das teorias que lhes convém, ampliando seus conhecimentos para assim apropriar-se de seu espaço de movimento em meio às engrenagens da Capes.

Destaca-se a importância das disciplinas e a relação com o *tempo*. É notável o quão fragilizados saem os estudantes após o término das disciplinas. O conhecimento científico necessário para não sofrer com o *tempo* não é absorvido tal como deveria ser durante o espaço/tempo previsto pelo sistema. Nesse sentido, nota-se que a preocupação, mais uma vez, gira em torno dos critérios da Capes para produção e não na consolidação de uma qualidade formativa.

Há de se considerar, como colocam os estudantes, que o amadurecimento teórico é fundamental nos processos de aprendizagem. Entretanto, isso nem sempre ocorre no âmbito da pós-graduação, pois se vive um aceleração formativa.

Bianchetti (2006) aponta a relação entre tempo, condições de mestrando e a qualidade da formação. O autor destaca:

O tempo de dissertação de mestrado ou de tese de doutorado de um aluno bolsista deveria ser um, para o não bolsista, para o aluno-trabalhador deveria ser outro. Então se deveria impor um tempo

ao bolsista, porque ele deve ter dedicação ao pós, e, porque a bolsa custa dinheiro para o povo, está certo? Agora, aluno que não tem bolsa e é aluno trabalhador, que tem que trabalhar para se sustentar, ele deveria ter o direito de poder fazer o mestrado em sei lá, em quatro anos, por que não? Não é? Por que não? Quer dizer, mais uma vez os trabalhadores neste caso, eles estão sendo penalizados, não é? Porque ou ele se auto-exclui, porque eles não vão conseguir fazer em dois anos, ou eles são excluídos porque não têm um desempenho em tempo suficiente.

Assim, não levar em conta estas diferenças acaba por trazer consequências profissionais/pessoais para os pós-graduandos, contribuindo para reforçar uma tendência de adaptação à lógica competitiva em vigor no mundo empresarial, sendo que a universidade acaba por reforçar um problema que deveria ajudar a superar. (BIANCHETTI, 2006, p. 148).

Nesse sentido, a estudante H03 destaca o quão problemático foi o *tempo* ao longo do curso. Como mestranda, teve de mudar toda sua organização, abrindo mão de muitas coisas já estabilizadas para dar conta de um processo regrado, deixando claro que “[...] o tempo é uma coisa que nos aprisiona e nos impõe certas dificuldades.” (H03). Bianchetti e Valle (2014) contribuem:

Uma das questões que tem sido objeto de críticas e de importantes reações diz respeito à categoria ‘tempo’ e ao seu redimensionamento no trabalho acadêmico. As mudanças concernentes a essa categoria afetam os pesquisadores de diferentes formas: tanto no aspecto institucional dos Programas – trabalho de orientação com a redução do tempo dos mestrados e doutorados – quanto na produção do conhecimento. (BIANCHETTI; VALLE, 2014, p. 98).

O *tempo* não está sozinho nessa luta pela produção do conhecimento. Junto dele outros elementos exercem forte influência sobre a performance dos estudantes. Frustrados e perdidos! Sentimento que prevaleceu à medida que realizava as entrevistas com os mestrandos.

Destaca-se a *pressão* como unidade de significado. O desconhecido, a estranheza, as angústias etc criaram um sentimento de incerteza que os levou a viver sob pressão:



Eu pensei, ah, é um mestrado em educação mas ele vai me trazer bastante pro meu campo de atuação e na verdade não é isso né, é você ir muito às origens, à epistemologia da educação, você conhecer as origens de onde surgiu a teoria que você atua na prática, então isso me assustou um pouco no começo. (B02)



Nossa, muitas (angústias)!! Eu não imaginei, porque como eu já tinha sido aluna especial na federal, eu sabia que o negócio ia ser difícil, que seria puxado, exigiria muito de mim, mas eu não pensei que seria tão massacrante, nossa!! (G02)



No primeiro semestre eu parei e me perguntei: O que eu estou fazendo aqui dentro? Eu me sentia burra perto dos colegas, eu me sentia ignorante, meu conhecimento em filosofia não é nada, em história é mínimo, e eu percebi que tudo isso me faltou. Ai vinha leitura daqui, leitura de lá, e eu não li tudo. Eu não imaginei que seria tão massacrante, bem, sinceramente. Não imaginei mesmo que eu me sentiria tão inútil no percurso das aulas. É frustrante demais você ter um monte de leitura e não dar conta de ler tudo. Eu nunca consegui ler tudo. (G02)



Eu já esperava que seria complexo, mas não esperava que seria tanto também. Confesso que me surpreendeu assim, as primeiras aulas foram um baque assim, muito forte, de chegar em casa e ficar parada “Meu Deus, minha cabeça não está mais funcionando”. (K02)

A pressão de não conhecer o terreno em que se estava pisando (no caso das teorias), acaba gerando uma preocupação e desconforto muito grandes. Os estudantes são selecionados, entram no campo, e agora? O que devem fazer? Arcar com as responsabilidades? Não aguentar a pressão e sair do jogo?

Alguns fizeram a experiência, como alunos especiais para sentir o que seria o mestrado. Mesmo assim, destacam que “[...] *eu não pensei que seria tão massacrante, nossa!!*” (G02) .

A noção que se tem ao verificar as falas é que fazer mestrado dói. É uma dor diferente. Dói não saber a quem recorrer, dói saber que os prazos estão chegando e os estudantes ainda têm muito por fazer. Dói

saber que os critérios avaliativos são iguais para todos, independentemente da região, da instituição ou das condições culturais de cada mestrando.

“Os efeitos das dimensões normativas ficam claros o tempo todo na fala dos estudantes, mas neste tópico aparece com mais evidência, pois tocamos diretamente na ferida: a manifestação dos discentes em relação às suas condições como mestrandos. [...] *Eu me sentia burra perto dos colegas, eu me sentia ignorante, meu conhecimento em filosofia não é nada, em história é mínimo, e eu percebi que tudo isso me faltou*” (G02).

“*Meu Deus, minha cabeça não está mais funcionando*” (K02).

Esse enunciado está presente de diferentes formas na fala de muitos estudantes/trabalhadores, ao adentrar no campo e iniciar as leituras e discussões. Mesmo não dando conta, extrapolam-se os limites dos pesquisadores, sendo que, se desejarem permanecer, precisam aderir às normas e se moldar ao que é proposto, como diz Bianchetti (2009, p. 54) “cabendo aos pesquisadores aderir... ou aderir!”.

Associado à pressão, temos o processo de *escrita*. É estranho começar uma *escrita*. Ela carece de tempo, de uma inspiração. Quando podemos escrever? Quando organizamos um pensamento ou um sentimento? Anteriormente, busquei refletir sobre esse processo e, ao realizar as entrevistas, foi possível perceber que, de fato, escrever não é tarefa fácil.

Ao dialogar com os estudantes, muito se fala do “como vou pôr isso no papel?”. Falar sobre a pesquisa, sobre o objeto a ser estudado, sobre metodologia e todo esse caminho de formação é bom, é tranquilo. Porém, codificar tudo o que é dito, de maneira escrita, acaba tornando-se um processo doloroso, ainda mais quando se vive a *pressão* descrita anteriormente.

Os estudantes sofrem com isso. Na prática, a grosso modo, é tudo muito tranquilo. As vivências da pesquisa encantam e fazem com que se queira ir muito além. Porém, o registro acaba fazendo com que o estudante crie certa aversão pela pesquisa. Para tudo há regras, o que dificulta a estruturação do pensamento na hora de escrever. É necessário ter um texto bonito, com palavras deslumbrantes, mas qual o sentido se ele perder a identidade?

A mestranda k03 expõe suas angústias:



Cara, você tem que ter uma super justificativa, mas na prática ela é cobrada de forma bem instrumental. Eu diria que é publicação e só é válida se for em um veículo reconhecido.

(K03)

A preocupação com os resultados da produção na avaliação dos programas (artigos e periódicos) é cada vez maior. Publicações em veículos qualificados é parâmetro fundamental para se atingirem as melhores notas no sistema e, assim, ter acesso a mais recursos e reconhecimento. A escrita, nesse caso, é fundamental, pois irá garantir as publicações e o prestígio acadêmico e institucional.

É possível que a escrita não se concretize da maneira como o estudante esperava. Vários são os fatores que influenciam:



A parte da escrita é a minha dificuldade. Eu estou vivendo a pesquisa de forma muito rica. Meu método de pesquisa é a cartografia, que pressupõe a inserção no campo, e eu estou lá, mas daí a dificuldade é colocar no papel né, na escrita, e isso angustia, você não conseguir escrever, porque aí você trabalha, tem os prazos, enfim. (C03)

Aliado aos prazos e à *pressão*, a mestranda apresenta outra condição que dificulta o processo da *escrita*: o trabalho. A *escrita* é um exercício que demanda conhecimento, leituras e muito *tempo*. Porém, é possível verificar através da fala que a estudante não tem a disponibilidade de tempo necessária, não apresenta o perfil que o programa espera, já que precisa dar conta de outras demandas. No entanto, como escrever? Como dialogar?

Pois é; escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde. (MARQUES, 2001, p. 15).

A escrita é assim, um círculo de diálogos. Parafraseando Mario Osório Marques (2001), só se escreve, escrevendo! Basta começar. Porém, todo começo é tenso, pois o mestrado é um campo que possibilita várias jogadas, possui vários caminhos/vertentes teóricas a serem escolhidas e essas são difíceis e decisivas e terminam “sabe Deus onde”.

Todo o processo formativo produz efeitos sobre os estudantes que estão ativos nesse sistema. Se por um lado induz os pesquisadores a

produzirem boas pesquisas e publicarem em bons periódicos, elevando o perfil do próprio programa em que o pesquisador está inserido, por outro acaba por gerar situações de competições de produtividade, que gravitam em torno do prestígio acadêmico, tornando as relações entre os indivíduos algo banal, pautado na concorrência.

Os estudantes expressam suas angústias em relação à escrita, prazos e publicações, algo que por vezes não é percebido pelo programa e nem pela Capes, como órgão fiscalizador.

Os mestrandos revelam:



A angústia é aquela coisa de ficar cumprindo prazos, e ficar sempre com a sensação de que de repente não está produzindo com qualidade, por assim dizer. Pra dar conta de um prazo a gente acaba deteriorando um pouco a qualidade pra conseguir entregar. (F03)



A expectativa que eu tinha no início, sim, que eu ia me aprofundar que ia ter mais cobrança né, mas a partir do momento que a gente tem o pé no chão de fábrica, na realidade, a gente sente também uma certa pressão né, do programa né, porque o programa, como eu falei, está de certo modo regulado, regulado pelas normas. Nós temos a Capes e outras avaliações que os próprios programas passam. Então acaba que a gente vai se adaptando e se regulando conforme o programa nos pede, conforme as produções mesmo científicas que a gente tem que fazer, né. (H02)

O processo de escrita exige uma capacidade de compreensão e interpretação muito grande. A apropriação dos temas em debate deve ser significativa, caso contrário o estabelecimento de relações entre mestrando e o campo científico acaba não acontecendo.

Escrever exige tempo, concentração e até mesmo inspiração. Vivendo em um cenário de regulação do desempenho, pressão e certo aceleração da formação com grande receptividade de informações, como organizar o pensamento para que a escrita ocorra? Os estudantes chamam a atenção nesse sentido, destacando: “*Eu acho que é muito texto. Muito texto assim que às vezes não tinha sentido, que pra mim era algo pra cumprir currículo apenas. Textos que eram muito antigos, poucos textos atuais, então minha maior dificuldade foi isso*”. (A03)

Dedica-se tempo a tudo enquanto é possível, depois vai se selecionando o que ler, o que escrever, pois a sensação de instabilidade, conforme revelam os sujeitos da pesquisa, vai tomando conta. Eles destacam a sensação de não produzir com qualidade, o que aparece como uma preocupação para todos os colaboradores.

Chamam a atenção as colocações em relação à publicação, destacando-se: “*Eu acho que a parte mais complexa é a vigilância de uma necessidade de publicação*” (K03). Os estudantes não conseguem desenvolver uma análise aprofundada sobre seus objetos de pesquisa, pois a cultura mercadológica instaurada exige conclusões precipitadas. Essa esquizofrenia em torno da publicação atende a uma exigência do programa, pois rende frutos simbólicos que valorizam a nota do curso nos momentos de avaliação, mas é em que momento se reflete sobre a relevância de tais produções?

Bianchetti e Machado (2009) destacam os problemas desse aceleramento em busca de um produto final:

[...] o problema da co-autoria; da proliferação de periódicos; da inscrição de trabalhos em eventos sem, às vezes, a preocupação de comparecer para apresentar/debater; das coletâneas; da proliferação de editoras e da publicação mediante pagamento por parte do próprio pesquisador-escritor; da apropriação do trabalho dos orientandos; etc. Estamos hoje numa situação na qual praticamente o pesquisador não consegue publicar um livro de sua autoria exclusiva, pois este demanda pesquisa, reflexão, (re)elaboração, adensamento, o que supõe tempo. Assim, a coletânea continua a apresentar-se como uma saída, da mesma forma que os artigos em periódicos. Cabe destacar, contudo que, neste aspecto, estão a ser registados avanços interessantes, mas ainda não o suficiente para modificar a prática do «publicar porque é preciso». (BIANCHETTI; MACHADO. 2009, p. 62, 63 – grifos no original).

Em outra unidade de significado, aparece a expressão “*a gente começa dar tiro pra tudo que é lado*”, que é uma forma de dar conta das exigências existentes e acaba por gerar as coletâneas citadas pelos autores. Uma formação enciclopédica.

K03 destaca sua indignação em relação ao sistema:



Eu acho que a parte mais complexa é a vigilância de uma necessidade de publicação e de uma devolutiva da tua pesquisa, mas não de uma devolutiva da sua importância ou de qual o impacto que ela vai trazer, porque isso não é cobrado, sinceramente. (K03)

Os estudantes imersos neste campo destacam quais são as prioridades exigidas. Há todo um processo de seleção para ingresso na PG, diversos critérios a cumprir, muitas trocas e estabelecimento de relações que permitem o amadurecimento intelectual, mas a frustração apresentada é a de que, na prática, o impacto da pesquisa desenvolvida não aparece. A devolutiva a que a estudante se refere diz respeito às publicações que ela renderá e não ao impacto social que ela irá causar, o que aparece como um limite difícil de ser superado em um campo que apresenta-se fechado.

É possível e útil fazer uma análise da unidade *avaliação das disciplinas*, já que estamos abordando a cultura da performatividade discente. Ouvir os estudantes falarem sobre seus processos formativos é muito rico. A partir dos diálogos vislumbram-se as particularidades de cada um e o modo como se veem dentro do campo científico.

Falar sobre a *avaliação das disciplinas*, para muitos foi um desabafo. Se lembrarmos das expectativas que tinham quando ingressaram no campo do mestrado, bem como as condições de mestrandos, podem ser entendidas as respostas que aparecem:



A produção de artigos finais, a cobrança de publicação, a cobrança de eventos, então tudo isso é uma dificuldade. Pra você fazer mestrado acho que tinha que ser integral, mas devia ser repensada essas propostas, inclusive no fazer artigos em todas as disciplinas. (A03)

Hoje, cada vez mais, insiste-se na necessidade de se pesquisar e de se publicar os resultados dos estudos. Cada vez mais o professor se vê julgado em função do número de artigos que escreve e consegue divulgar em periódicos e coletâneas, confirmando-se a já corriqueira expressão

“publique ou pereça”. Destaque-se que a avaliação dessa crescente produção científica é efetuada com base em critérios predominantemente quantitativos, de acordo com a ótica de que os resultados e os produtos de uma dada política precisam ser medidos e traduzidos em números. (MOREIRA, 2009. p.30)

Publicar? Alguns estudantes relataram que nunca haviam publicado na vida, então além de toda a adaptação em um novo processo formativo, ainda faz-se necessário aprender a escrever, o que em meu ponto de vista não é ruim, mas a forma como se dá esse processo poderia ser repensada.

Há estudantes que destacam a quantidade exagerada de referências para leitura:



Eu acho que o pior de tudo é você ter aquele montante de leitura e não poder usufruir muito daquilo que leu né, então isso pra mim é muito frustrante. (G03)

A queixa dessa quantidade de leituras surge de diversos estudantes, mas principalmente daqueles que se encontram na condição de estudante trabalhador, na qual o tempo dedicado à formação é regulado.

Ainda sobre as avaliações, os estudantes destacam:



E as avaliações são bem ditatoriais eu diria, porque você tem que entrar numa rotina e seguir uma linha, não pode sair dessa linha. Eu vejo assim que como a Capes ela acaba cobrando, porque as cobranças vem de cima e vão chegando até nós estudantes, então a gente pega toda aquela bomba. [...]G06



Nós temos que submeter um artigo em revista com qualis alto, então a gente já entra com a pressão sabendo o que tem que fazer. Eu nem sabia o que era qualis! G06

A mestrandia aponta a existência de uma hierarquia no sistema de avaliação, “[...] porque as cobranças vem de cima e vão chegando até nós estudantes [...]” (G06). Outra estudante destaca: “A gente recebe aquele pacotinho dizendo ‘você precisa fazer isso’”, (K06) e a partir daí se inicia

a corrida para a apropriação do conhecimento científico, construção de um capital científico e movimentação dentro do campo que os estudantes estão inseridos, buscando-se alcançar determinado prestígio. Nota-se que não há diferenças entre as duas instituições, mesmo que sejam uma Universidade Federal e outra privada. A cobrança é a mesma de acordo com os estudantes.

Em contraponto aos estudantes que destacam a avaliação das disciplinas como algo maçante, há outros que concordam com o processo, relatando que ele é coerente com o que se espera de um curso de Mestrado em Educação:



Acho que é por aí mesmo, é você produzir, fazer leituras e a partir das leituras ir produzindo textos, artigos, enfim, porque como eu disse, não cabe dentro de um curso de mestrado aquela avaliação tradicional, com nota, perguntas, questionamentos
B06

Ao defender o modelo avaliativo, a estudante reporta-se ao sistema e não à qualidade da metodologia utilizada. Destaca que não seria coerente avaliar por provas ou notas, o que seria uma avaliação retrógrada diante das discussões que vêm ocorrendo sobre a concepção de avaliação em nível Nacional nos diferentes níveis de ensino.

Além da avaliação das disciplinas, os estudantes destacam aspectos relacionados à avaliação Capes. Nesse sentido, Bianchetti alerta para a competitividade, dizendo que esta tem se tornado a marca da pós-graduação e da Capes, vejamos:

Outra frente na qual a competitividade aparece intensamente é a das publicações. Paralelamente aos aspectos positivos de contar com mais pessoas a escrever e publicar, surgem distorções da finalidade e sentido deste escrever e publicar – a mola propulsora do avanço da ciência, assente na perspectiva coletiva e cumulativa, cujo dispositivo principal é a visibilidade das descobertas. Ao invés dessa lógica ser prioridade, a «corrida pelo Lattes», por obtenção de pontuações, etc. fez com que o quesito «quantidade de publicações» se transformasse de meio para meta. [...] (BIANCHETTI, 2009, p. 60)

E é nesse sentido que se desdobram muitos conflitos na pós-graduação, pois as relações entre orientador/orientando, em alguns casos, acaba por assumir uma lógica produtivista. Então, como traçar horizontes diante deste cenário no qual a produção em um espaço-temporal reduzido é a prioridade? Como ter horizontes dentro de um campo de disputas de poder e de forças em que o sujeito performativo acaba sendo condicionado e praticamente não possui uma margem de autonomia? Como lidar com os efeitos desta esquizofrenia acadêmica?

Os estudantes destacam suas angústias e dificuldades com o sistema Capes. Trago aqui um número maior de fragmentos, pois considero consistente tudo o que é apontado sobre o sistema de avaliação. Estes dados merecem um olhar atento:



Então assim a Capes cobra muito, tanto dos alunos quanto do corpo docente. Acho que muito da conta da loucura que é o mestrado vem dos programas de avaliação da Capes pela cobrança que tem, tanto o nível de avaliação, de currículo, organização, de cobrança de horas, principalmente de publicações. (A06)

Às vezes parece que tu nem publica algo com tanta qualidade, mas que precisa, no teu currículo tem que ter que você publicou algo, vejo que isso interfere enquanto estudante. Quando a gente inicia a primeira coisa é o currículo lattes, e já tem que colocar tuas publicações porque é uma exigência da Capes, tanto pra nós enquanto estudante quanto pra universidade enquanto programa. A Capes interfere acho que quase 80% dentro do programa. (A06)

Alimente o Lattes, cumpra os créditos de disciplinas, faça prova de proficiência, realize o estágio de docência, participe de eventos, publique, publique, publique, isso tudo além do trabalho, já que nem todos os estudantes têm acesso a bolsas de estudo e conseguem dedicar-se apenas ao mestrado.

Cabe destacar que essa é a realidade das duas IES do Oeste de Santa Catarina acompanhadas para este trabalho e os dados apontaram que não existem diferenças significativas entre um programa e outro no sentido da performatividade discente.

Os estudantes das duas universidades mantêm vínculo empregatício, sufocando-se com o tempo de estudos e produções científicas.

Os estudantes entrevistados que não trabalham são apenas os bolsistas Capes Integral, Capes- Taxa, e Uniedu, sendo 04 (quatro) no total. Dos 12 (doze) colaboradores, 08 (oito) possuem vínculo empregatício, todos com 20 horas ou mais. Logo a diante será apresentado um gráfico ilustrando o cenário acadêmico dos entrevistados.

Todo esse processo formativo produz efeitos sobre os estudantes e docentes que estão ativos neste sistema. Uma das maiores queixas é a regulação. Ela está presente em todo o processo formativo. O aluno sente-se regulado na escrita, nas leituras, com o tempo e todos os processos que permeiam a formação. Destacam que a primeira coisa exigida é o Lattes, pois ali se tem um controle via sistema de como está se dando a performance do estudante.



Só falam do que você precisa fazer e que o tempo ta passando, se você não fizer logo, vai perder o tempo, sabe. Esse é o maior discurso que tem ao longo do mestrado. Ai volta e meia vem lá o coordenador e diz assim “você tem que ter o lattes atualizado porque vai ter avaliação de não sei o que lá, então precisa ter o lattes atualizado”, aí vem aquele e-mail “por favor atualizem o lattes de vocês porque a gente precisa ter o lattes atualizado porque vai ter avaliação de não sei o que” e a gente nem sabe direito que avaliação vai ter né. (D06)



Ai a gente dá aquela desculpa, Ah porque a Capes que dita às regras, porque a Capes não sei o que, porque a Capes disse que tem que fazer, mas a gente nem sabe direito o que tem que fazer, o que avalia, o que não avalia, o que dá ponto, o que não dá ponto, quem é a Capes? É um ser humano a Capes? (D06)



A gente fala muito, e ainda fala brabo, “Ah, porque a Capes, diz pra fazer essas coisas, porque a Capes”, né? e na verdade você me faz essa pergunta eu me sinto pequena porque eu nem sei tudo o que a Capes pode avaliar da gente, do programa, o que precisa. (D06)

Como exposto, o discurso dentro do mestrado é que o tempo está passando. Com ele muitas coisas aparecem, e a pressão torna-se cada vez maior.

O campo, como pode-se notar através dos fragmentos, é formado por tensões e sua estrutura define-se a partir das relações que são estabelecidas pelos agentes que dele fazem parte. A Capes como órgão

regulador é considerado selo de qualidade que confere prestígio ao objeto de avaliação, neste caso, o curso de Mestrado. Neste sentido considero importante destacar a fala D06: *“Ah porque a Capes que ditas às regras, porque a Capes não sei o que, porque a Capes disse que tem que fazer, mas a gente nem sabe direito o que tem que fazer, o que avalia, o que não avalia [...], quem é a Capes? É um ser humano a Capes?”*

O desenvolvimento da pós-graduação no país é recente e os conhecimentos que se têm sobre suas políticas de avaliação são desconhecidos por muitos acadêmicos. Por isso o espanto: Quem é a Capes? Por trás da entidade, da sigla, quem é a Capes? É um ser humano?

É instigante esta discussão, a FOPROP tensiona a questão da avaliação:

Prevalece uma concepção quantitativa na avaliação e o peso numérico estimula os programas a buscar uma prática “produtivista” exagerada que, em muitos casos, resulta em produção de baixa qualidade e de baixo impacto. O “produtivismo”, quando transformado em cultura acadêmica no interior dos programas, tende a negligenciar a fundamental importância da formação do pós-graduando. Nessa perspectiva, quantas dissertações e teses resisitiriam a uma avaliação qualitativa? Uma avaliação que valorize mais os aspectos qualitativos dos programas exige revisão dos quesitos de avaliação. (FOPROP, 2017 p.03-04).

Qualitativo ou quantitativo? “[...] *o que dá ponto, o que não dá ponto [...]*” conforme os critérios de avaliação Capes? Conforme colocado pela FOPROP, já é cabível uma avaliação que valorize os aspectos qualitativos, caso contrário, a corrida atrás de publicações irá se acelerar mais intensamente, negligenciando os processos formativos e tornando os mestrandos cada vez menores no seu campo, pois o conhecimento científico irá se fragmentar a medida em que se institui uma formação enciclopédica.

Além do lattes, os estudantes precisam cumprir as ACCs, atividades curriculares complementares que abrangem a participação em eventos, palestras, cursos, publicações de artigos, apresentação de trabalhos e outros:



Além do que já falei tem as ACCs. Sabe que no começo isso me apavorou. Os professores falavam “é só publicar”, mas como que você vai publicar se você nunca tinha publicado algo na vida, mostrar tua cara assim, o que você escreve, o que você tá pesquisando. Mas depois a gente conseguiu, nem acredito que já foi sabe, mas é uma tensão, porque você tem que pensar em tudo isso. (D02)



Se a gente tivesse conhecimento desses critérios mais detalhados pelo menos, ou enfim, conhecimento mesmo dos critérios, quem sabe a gente não reclamaria tanto, focaria mais no que a gente precisa fazer, apesar de que, eu acredito nisso né, o mestrado, a pós-graduação é muito focado pra formar pesquisadores, mas não é só pesquisa né, mas pelo menos a nossa pesquisa a gente poderia focar, a gente começa dar tiro pra tudo que é lado, sabe por quê? Porque a gente precisa publicar, porque a gente precisa de ACCs, então a gente escreve qualquer coisa, pra mandar pra qualquer evento por que a gente precisa. Mas se a gente soubesse desses critérios, a forma como eles agem, o peso que eles tem, quem sabe a gente tivesse um outro olhar, fizesse de maneira diferente e aí não teriam tantas frustrações. (D06)



E vejo também que o que se quer é um produto final, queira ou não é uma linha de produção, um chão de fábrica por assim dizer. A qualidade do produto, como eu dizia anteriormente, já não é tão apreciada. Isso porque o programa precisa cumprir metas, pra cumprir com esses critérios de avaliação. (F06)

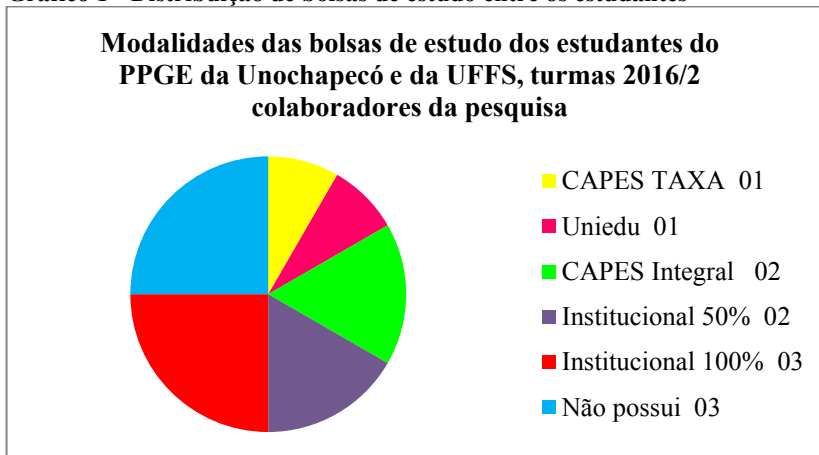
Cumprir as ACCs ou morrer? Preencher o Lattes ou morrer? As obrigações são muitas. O tempo é curto. Imersos nesta cultura da regulação e da produtividade, os acadêmicos vão deixando de lado as relações inicialmente estabelecidas. Cada um foca em seu caminho, pois se nunca havia publicado na vida, precisa aprender e como fará isso? Sozinho!

Por este mesmo motivo começa-se, como nos aponta D06 “[...] dar tiro pra tudo que é lado” (D06). Os diálogos se perdem no meio do caminho, e tudo gira em torno de uma luta concorrencial: “[...] queira ou não é uma linha de produção, um chão de fábrica por assim dizer” (F06), no qual quem produz mais acaba ganhando mais prestígio e ressignifica seu *habitus*.

A performance discente baseia-se também em indicadores temporais. A bolsa de estudos é um dos elementos que garante aos

estudantes o mínimo de estabilidade para que consigam manter-se de forma integral em um curso de Mestrado. De acordo com o levantamento de dados, segue a distribuição de bolsas de estudo entre os estudantes entrevistados:

Gráfico 1 - Distribuição de bolsas de estudo entre os estudantes



Fonte: Dados da pesquisadora.

As bolsas de estudo são fundamentais para que os estudantes possam ter estabilidade durante o percurso formativo. Porém, como apresentado no gráfico, essa estabilidade não é possível para a maioria.

Os estudantes que possuem bolsa institucional 50 e 100% continuam trabalhando, pois são isentos dessas porcentagens de mensalidades, entretanto, há fatores externos/cotidianos que precisam ser atendidos, o que os leva a trabalharem em período integral, resultando na sobrecarga de atividades e fragmentação da formação. Além disso, o custeio para participação em eventos regionais, nacionais e internacionais exige investimentos, o que obriga o estudante a manter-se em dupla função.

Do total de estudantes apresentados, a bolsa Capes Taxa é de uma estudante da Unochapecó. A estudante dedica-se exclusivamente ao mestrado. A bolsa Uniedu é de uma estudante da UFFS. A estudante relatou que conseguiu a bolsa em 2017/2 e até então ela manteve vínculo empregatício, desligando-se após o recebimento da bolsa. As duas bolsas Capes Integral são de estudantes da Unochapecó, ambos dedicam-se exclusivamente ao mestrado. As bolsas institucionais de 50% e 100%, são

de estudantes da Unochapecó, porém, todos possuem vínculo empregatício de 20, 30, ou 40 horas semanais. Os três colaboradores que não possuem bolsa são estudantes da UFFS, ambos possuem vínculo empregatício de 20, 30 ou 40 horas semanais.

O fato de estar cursando o mestrado em uma Universidade Pública não garante aos estudantes a condição de dedicar-se exclusivamente a ele. As demandas pessoais precisam ser atendidas, o que os leva a uma jornada intensa de trabalho além do tempo necessário aos estudos.

PALAVRAS FINAIS

Ao realizar a tessitura final dos escritos que registram o percurso da presente investigação, é possível empreender algumas considerações em relação à pesquisa e aos caminhos seguidos até aqui. Buscou-se investigar como se configura a cultura da performatividade discente no contexto da pós-graduação em Educação do Oeste de Santa Catarina, tendo como objeto de análise o percurso discente e as tensões inerentes ao processo de formação na pós-graduação *stricto sensu*, especificamente entre os estudantes de dois cursos de mestrado.

Caracterizar e compreender os critérios utilizados pela Capes para avaliação do desempenho discente, bem como analisar a relação entre a dimensão normativa e seus efeitos no cotidiano do processo formativo, a partir da manifestação dos discentes, demandou um trabalho intenso de leituras e diálogos.

Toda a tessitura foi realizada seguindo a metodologia qualitativa e a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), que possibilitou a estruturação das unidades de significado e das categorias de análise que deram sentido à investigação. Buscou-se delinear a pesquisa em um processo de investigação que permitiu o alcance dos objetivos traçados, cujos achados são aqui especificados.

No âmbito da pesquisa desenvolvida, pensar na performance discente remete a pensar sobre a trajetória espaço temporal em que os sujeitos pesquisadores estão envolvidos. Desse modo, a partir dos conceitos de performance, *campo* e *habitus*, é possível refletir sobre os princípios formativos e avaliativos que regulam o mestrado.

Os sujeitos, ou agentes, como Bourdieu coloca, passam por uma domesticação corporal, submetidos a um sistema de produção que exige quantidade e qualidade em espaço temporal reduzido. É algo parecido com o chão da fábrica, no qual sujeitos são “inspecionados”, a fim de se obter determinados resultados que levam não apenas os sujeitos, mas também os programas de pós-graduação a alcançar prestígio acadêmico e conceitual.

A performance discente, como descrito ao longo desta investigação, acaba por tornar-se uma corrida de obstáculos. Exige-se produção em massa, bem como qualidade, o que leva alguns pesquisadores a manterem uma relação competitiva, a fim de garantir sua sobrevivência dentro do que se denomina como campo científico.

Ao realizar uma análise do campo, através das entrevistas com os discentes, foi possível compreender o mestrado como um lugar de lutas e

de construção do saber, cujo espaço vem sendo sufocado pelas políticas macroestruturais, que condicionam formas de atuar no espaço da pós-graduação *stricto sensu*. Uma estudante destaca os efeitos dessas políticas quando fala: “*Eu vejo assim que [...] as cobranças vêm de cima e vão chegando até nós, estudantes. Então a gente pega toda aquela bomba*” (G06). Os efeitos das políticas perpassam os programas, causando efeitos tanto em nível macro: IES, programa de pós-graduação; quanto no nível micro: o curso de mestrado, docentes e estudantes.

Face aos dados apresentados, é possível inferir que a cultura da performatividade discente é caracterizada pelos critérios de avaliação da Capes, que acaba por exercer forte influência sobre o modo como se dá o desenvolvimento do cenário formativo. O campo constitui-se por regras vindas das Políticas da Pós-graduação. Porém, tais políticas não são pensadas de acordo com o contexto dos programas, mas, sim, no contexto geral da Capes, atrelando os pesquisadores a parâmetros de produtividade macroestruturais e elaborando formas de atuar no espaço da pós-graduação *stricto sensu*.

Busca-se instaurar um padrão de qualidade nacional. Entretanto, as condições existentes para que esse padrão se efetive são distintas. O “momento formação” não está sendo pensado para estudantes que estão exercendo a profissão docente. O perfil esperado do pós-graduando é outro. Esperam-se estudantes que tenham disponibilidade de tempo, ou seja, pessoas que possam dedicar-se exclusivamente para a formação e, como mestranda/trabalhadora, coloco-me nessa condição. Apesar de querer muito ser mestre, sinto-me regulada pelo tempo que não tenho.

Tal ponderação permite-me refletir em que medida a pós-graduação *stricto sensu* promove a qualificação do/a professor/a da Educação Básica. As condições de acesso e permanência ofertadas pelo Estado (o maior empregador) não promovem a inserção de seu professorado nos programas de pós-graduação. A falta de incentivo à formação acaba por anular o interesse dos profissionais docentes, já que o fato de cursar o mestrado não é visto como um ganho para a rede. Porém, reflete uma dualidade: como mestrando/a, você ganha prestígio, é visto como alguém que possui a capacidade de resolução de problemas, o poder de transformar o mundo da educação; por outro lado, não lhe é dada a oportunidade de formar-se integralmente, pois não existem políticas macro ou microestruturais que visem dispensar o professorado para as aulas, participação em eventos e demais organizações.

Nesse cenário, há quem consiga abrir mão do trabalho, há quem possa reduzir a carga horária para dedicar-se a essa formação, mas não podemos deixar de notar aqueles que almejam o título e não têm

condições de abdicar do trabalho remunerado e permanecer somente estudando. As condições externas (sociais, econômicas, culturais), influenciam muito nessa fase da vida. Muitas escolhas são feitas, decisões importantes são tomadas e seus efeitos repercutem durante toda a formação.

A dimensão normativa não abraça esses perfis, gerando grandes conflitos e dificuldades para os mestrandos. O contexto em que vivemos hoje, do capital e suas influências sobre uma classe menos favorecida (que é a nossa, dos professores), apesar dos esforços individuais e de classe, não permite uma formação integral.

Os elementos delineados explicitam que a cultura da performatividade discente é regulada pelo sistema no qual os estudantes estão inseridos por meio da produtividade/publicação, sentindo-se pressionados. Nesse espaço de jogo, elencam o tempo como fator dificultador na produção e no desenvolvimento epistemológico.

Revisitando o cenário da pesquisa, percebo que a negatividade dos estudantes fez-se muito presente durante a coleta dos dados. Busquei voltar meu olhar para o momento em que se dava este processo e dei-me conta de que, ao realizar as entrevistas, os estudantes estavam em momentos de angústia, buscando demarcar um novo caminho a ser seguido, o que possivelmente os remeteu a respostas negativas. Percebo que os dados apresentam o exato sentimento do momento em que estavam vivendo, a insegurança em relação ao tempo, aos prazos e às metas a serem alcançadas.

Nota-se ainda que, após este momento de angústia, se realizada novamente a mesma entrevista, os estudantes teriam outras opiniões, pois o processo de amadurecimento e o impacto que ele causa sobre os mestrandos é imenso. O conhecimento, mesmo que apreendido de forma sofrida, conforme relatos, acaba por fortalecer o sujeito e provoca uma nova visão de mundo. Não julgo negativamente os dados obtidos, pois são dados reais, o que também nos leva a repensar o modo como a pós-graduação está sendo vivida por estes sujeitos e pelo próprio programa, uma vez que estão relacionados.

No contexto apresentado, da pressão existente, das angústias e dificuldades, é importante refletir sobre os caminhos que me trouxeram até aqui e os motivos que me fazem querer continuar. Acredito que o amadurecimento teórico nos leva a pensar em toda a estrutura que envolve a formação docente e o desenvolvimento da pesquisa, instigando a continuidade dos diálogos previamente estabelecidos neste campo.

Por fim, revisito o “lugar” em que me encontrava como ingressante no mestrado, minhas vivências nesse espaço/tempo de formação. Avalio

que meu perfil se classificava na definição: “sentindo-se perdida”; e, ainda, adequava-me àquela sensação de “dúvida/insegurança”. O início do “jogo” foi assim, constituído de conflitos pessoais, insegurança e dúvidas.

O habitus que eu tinha, considerando os demais colegas, era muito raso, o que muitas vezes me deixou à margem do curso. Sentia-me pequena diante dos outros mestrados e completamente insatisfeita com a performance que vinha desenvolvendo. Alguns marcadores evidenciavam isso:

- Vive-se em uma sociedade que estabelece muitas comparações: o bom e o ruim, o melhor e o pior, o nota 10 e nota 2, o que produz muito e o que produz o necessário: eu produzia o necessário!
- Busca-se um perfil ideal, alguém que dedique seu *tempo* à formação, que participe de eventos, que participe de grupos de pesquisa, que esteja presente na universidade. Eu não tinha esse perfil!
- O curso almeja o melhor desempenho, pois é importante para a avaliação. O que significa um Lattes carregado de publicações? Mais uma vez, não atendia a esses critérios;
- Sentia-me pequena diante das leituras realizadas e dos diálogos estabelecidos, e a palavra que melhor descrevia era “medo”. Sentia medo de não corresponder teoricamente ao que os professores esperavam. Então, assim como outros colegas, também sentia muita *pressão*, sentia-me regulada pelo sistema.

Em contraponto ao angustiante momento que eu vivenciava, lembro-me da manifestação de uma estudante entrevistada sobre como são vistos os estudantes da pós-graduação: como se você acabasse de conquistar um título de poder. Na expressão que ela utiliza: “*Nossaaaa, aquela pessoa tá no mestrado, ela é top, entendeu, ela é referência, ela passou no mestrado*” (D02). Muitas pessoas possuem essa visão, compreendendo o mestrado não como chave para pensar a educação, mas como porta de saída e resolução de problemas. A trajetória empreendida modificou minha compreensão, possibilitando-me um amadurecimento intelectual, sendo esta a expressão que hoje me representa:

Findando a caminhada do mestrado, penso nas tensões vividas. Relembro da Ana que iniciou o curso, frágil, insegura, imatura, uma pedagoga recém-formada, que fortaleceu suas experiências intelectuais a partir dos diálogos e construções estabelecidas dentro de um campo mais amplo da educação. Essa mesma Ana, que sobrevive à pressão e à

regulação, vem delineando sua trajetória futura, vivendo agora na mira do doutorado.

Assim como essas experiências e sensações particulares, partilhadas neste momento de finalização do curso, muitos outros mestrandos ouvidos ao longo deste trabalho também alcançaram importantes conquistas com o ingresso na pós-graduação. Esses registros, pessoais e de resultados da pesquisa, são importantes, pois revelam que, muito embora a política da produtividade se mostre cruel no campo da pós-graduação, poder cursar um mestrado é uma grande conquista pessoal e profissional.

A questão é ainda mais relevante quando se pensa no cenário desta pesquisa. Os programas de mestrado em Educação são recentes no Oeste de Santa Catarina, ambos aprovados pela Capes em 2012. A análise dos dados, via depoimentos dos estudantes dos dois programas, revela que as conquistas e as dificuldades são as mesmas para os pós-graduandos dos dois programas: independentemente de serem alunos de uma instituição federal ou comunitária, todos se sentem pressionados pelas políticas macro que regem a pós-graduação, todos têm sonhos de conquistar novos espaços, ampliar os conhecimentos e qualificar a sua prática docente. Dessa forma, esperamos que os resultados alcançados com este trabalho possam contribuir para que os agentes que pensam as políticas para a pós-graduação no país possam repensar a cultura da performatividade discente. Esperamos que a partilha de sentimentos e experiências, na voz desses sujeitos (entre eles incluída esta pesquisadora) contribua para consolidar os verdadeiros objetivos da pós-graduação, assim como o da educação como um todo: contribuir para a formação de sujeitos/profissionais preocupados com o mundo à nossa volta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Herminia Tavares de. A Pós-Graduação no Brasil: onde está e para onde poderá ir? In: BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG 2011- 2020/** Coordenação de Pessoal de Nível Superior- Brasília - DF: CAPS, 2010. P. 17-28.

ANDRÉ, M. E. D. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de formação de professores**, p. 41-56, 2009.

ANPED. **Nota pública da ANPED à CAPES: preocupações sobre mudanças silenciosas nas políticas para a pós-graduação brasileira.** 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-capes-preocupacoes-sobre-mudancas-silenciosas-nas-politicas-para-pos>>. Acesso em: Jul. 2018.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

ARAÚJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009.

AURÉLIO. Dicionário online de Língua Portuguesa. Disponível em> . Acesso em jul. 2018.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Performativity, privatisation and the Post-Welfare State. **Educ. Soc.** [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1105-1126.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. p.37,55. Maio/agosto. 2010.

BIANCHETTI, Lucídio.; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 30, setembro-dezembro, p. 3-6, 2005. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

BIANCHETTI, Lucídio. Política de Avaliação e Acompanhamento da Capes: Inerências e Impactos nos PPGES. **Atos de Pesquisa em Educação – Ppge/me Furb**, Blumenau, v. 1, n. 2, p.140-153, maio-agosto 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar e Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto (Portugal), n. 28, p. 53-69, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L; MACHADO, Ana Maria Netto. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.165-188.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em: <>. Acesso em: jul. 2018.

BIANCHETTI, Lucídio.; MACHADO, Ana Maria Netto. Refêns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2007. 1 CD. Disponível em: <> Acesso em: jul. 2018.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência. **Newton Sucupira, a pós-graduação e a universidade**. Salvador, p. 143-153, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-09.pdf>>. Acesso em: Jul. 2018.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. 2 ed- Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BRASIL. **Parecer CFE nº 977/65**, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Disponível em: <>. Acesso em: jul. 2018.

CANEDO, Daniele. **“Cultura é o quê?”** - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

CAPES, Coordenação de comunicação social. (2010-2012). Disponível em: <>. Acesso em: Jul. 2018

CAPES. Ministério da Educação. **Sobre a Avaliação: objetivos da avaliação**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: jul. 2018.

CAPES. Ministério da Educação. **Documento de Área. Avaliação Quadrienal 2016**. Disponível em: . Acesso em: jul. 2018.

CAPES. **Capes, história e missão**. Disponível em: <>. Acesso em: jul. 2018.

CTC-ES. **AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: Considerações do CTC-ES**. 2017. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/8293-avaliacao-e-tema-de-encontro-de-pro-reitores-e-membros-do-ctc-es-na-capes>>. Acesso em: jul. 2018.

DICIONÁRIO DE FILOSOFIA. Disponível em: . Acesso em Jun. 2018.

DOLZ, Joaquim; EDMÉE, Ollagnier. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schiing. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOPROP. **AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÕES DO DIRETÓRIO NACIONAL**

DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. 2017. Disponível em: [Http://www.foprop.org.br/](http://www.foprop.org.br/). Acesso em jul. 2018.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da Capes e Gestão de Programas de Excelência na Área de Educação**. 2014. 249p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio. 1996.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: (des) territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ufsm, 2013. p. 09-22.

MACEDO, Elizabeth. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís (MA), v. 45, n. 158, p. 752-774, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00752.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MEDEIROS, Michele Dias. **Avaliação da pós-graduação no Brasil e a produção intelectual: o “modelo capes” de 1975 a 2002**. São Leopoldo, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: jul. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3. p. 23-42, dez. 2009.

MORITZ, Gilberto de Oliveira et al. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos.

Future Studies Research Journal, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 3-34, jul./dez. 2013.

MINAYO, M. C.S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

NOBRE, L.N.; FREITAS, R.R.(2017). A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering (BJPE)**. ISSN: 2447-5580.

PACHECO, José A. PESTANA, Tania. **Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.

Plataforma Sucupira. Disponível em: **Teacher's training in the performance culture**. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1145-1157.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009

SAVIANI, Dermeval. **A Pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas**. In: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Rumo à universidade competitiva: na modernização conservadora a universidade perde sua face, sua alma e sua identidade históricas. **Perspectiva**, Florianópolis, V. 20, n.02, jul./Dez. 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 -Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em . Acesso em: jul. 2018.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SILVA, Luiza Lana Gonçalves; MOREIRA, Wagner Wey. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos! **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p.1423-1445, out/dez. 2014.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola**: visão de Pierre Bourdieu. In: VI II Congresso Nacional de Educação da PUCPR EDUCERE e no III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas CIAVE, 2008. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR, 2008.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O canto da sereia do produtivismo científico: O mal estar na academia e produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011. Disponível em: <>. Acesso em: Jul 2018.

UFFS. **UFFS tem Mestrado em Educação aprovado pela Capes**. 2012. Publicado em 20 de dezembro de 2012 09h12min / Atualizado em: 24 de março de 2017 15h03min. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao/noticias/uffs-tem-mestrado-em-educacao-aprovado-pela-capes>. Acesso em: jul. 2018.

UNOCHAPECÓ (Santa Catarina) (Ed.). **OS CURSOS STRICTO SENSU SERÃO NAS ÁREAS DA SAÚDE E DA EDUCAÇÃO**. 2012. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/noticias/capes-aprova-criacao-de-dois-mestrados-na-unochapeco/capes-aprova-criacao-de-dois-mestrados-na-unochapeco>>. Acesso em: jul. 2018.

UNOCHAPECÓ (Santa Catarina) (Ed.). **Universidade Comunitária: o que é, como funciona e quais as diferenças**. 2018. Disponível em: <<https://somos.unochapeco.edu.br/blog/universidade-comunitaria/>>. Acesso em: jul. 2018.

VALLE, Ribeiro Ione. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (org.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Rio de Janeiro: Papyrus, 2008.

VALLE, Ribeiro Ione. Prefácio In.: BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. 2 ed- Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

VIANA, Quevedo Quixadá; MARIA, Cleide. A relação Orientador-Orientando na Pós-Graduação stricto sensu. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p.93-109, jan-jun. 2008.

ZABEL, Marília; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. Prática como componente curricular: entendimentos, possibilidades e perspectivas. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 1, p.128-146, pp. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM ESTUDANTES - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nome do entrevistado: _____

Fase do curso: _____

Data da entrevista: ___/___/___

1. Descreva um pouco de seu percurso formativo até chegar ao Curso de Mestrado em Educação.
2. O que mobilizou você para a escolha desse Curso?
3. O que lhe fez optar por essa instituição para realização do mesmo?
4. Quais eram suas perspectivas ao ingressar no Programa?
5. E hoje? Como vê o programa? Está dentro do esperado?
6. Quais suas angústias e dificuldades no percurso formativo? Como descreve esta experiência?
7. Você participa de Grupos de Pesquisa?
8. Você tem Bolsa de Estudos? Se sim, qual? Que contrapartida a IES exige para sua Bolsa?
9. Como considera sua atuação dentro do programa?
10. Para quando tem previsto sua Defesa de Dissertação?
11. Há critérios a cumprir para finalizar o Curso, para além de disciplinas e da dissertação? Quais?
12. Como tem organizado sua vida diante deste percurso formativo? O que mudou? Como descreve isso?
13. Você conhece os critérios de avaliação da CAPES em relação aos Programas?
14. Você considera que estes critérios exercem algum tipo de poder avaliativo sobre os Programas e sobre os estudantes? Descreva;
15. Quais são seus projetos futuros após conclusão do mestrado? Quais suas perspectivas? Ingressar em um programa de Doutorado?

APÊNDICE B - ENTREVISTAS TRANSCRITAS

Id. Colab	Fala dos Estudantes	Unidades de significado	Categoria
D02	<p><i>Eu esperava assim, que fosse mudar minha vida, e realmente mudou de muitas formas diferentes, mas não da maneira conforme aconteceu sabe, porque, você tem um pouco de noção, mas não tem a real noção do que é o mestrado antes de você entrar sabe, e eu lembro que no primeiro semestre eu chorei muito, porque eu pensei, meu Deus, o que eu to fazendo aqui?!!, sabe? porque era aquilo que eu queria, eu tinha certeza que era aquilo, só que a gente acaba se deparando com uma realidade que não imaginava que era daquele jeito.</i></p>	MESTRADO	Expectativas: Muros ou pontes?
D02	<p><i>Eu imaginava né, que eu teria os melhores professores da universidade inteira no mestrado, ia ser bem diferente, não que nossos professores não sejam bons, eles são maravilhosos, mas sabe quando você cria uma expectativa?</i></p>		
D02	<p><i>Sabe que eu acho uma coisa muito engraçada, porque quando eu olhava as pessoas que estavam no mestrado eu pensava “Nossaaaa, aquela pessoa ta no mestrado, ela é top”, entendeu, “ela é referência, ela passou no mestrado”, e o engraçado que quando a gente entra no mestrado a gente se depara com aquele negócio e diz “meu Deus, é isso aqui que é o mestrado?” sabe, e as pessoas que estão de fora te olham, “nossa, ela tá no mestrado!!!”, como se fosse aquele negócio longe, quase impossível. E quando a gente entra, é só o mestrado, mas aí fica com aquela perspectiva do doutorado “Nossaa, aquela pessoa ta no doutorado”, a perspectiva é grande.</i></p>		
D03	<p><i>Apesar de eu querer muito fazer o mestrado, eu também não tinha a real noção do que é fazer pesquisa, e pra mim foi bem difícil no começo sabe, de você ter às disciplinas do mestrado e você ter que</i></p>		

	<i>fazer um artigo no final. Como que eu vou fazer um artigo se eu não sei como? Eu nunca tinha feito um artigo na vida. Quer dizer, eu tinha feito um, mas com auxílio né, não sozinha. Aí como que eu vou pensar, como que eu vou estruturar isso? Eu não tive essa preparação anterior, pode ser que alguém tenha tido, mas eu não. Então como vou fazer? Da onde vou partir? Isso foi uma grande dificuldade pra mim, principalmente primeiro semestre, depois a gente pega o jeito, porque se obriga fazer, aí a gente vai atrás né, mas foi uma dificuldade bem grande.</i>		
D03	<i>Isso me frustrou um pouquinho, (processo formativo no mestrado em Educação) de achar que ia ser totalmente diferente a partir do momento que eu entrasse no mestrado em educação e de repente eu me deparo com a mesma coisa que eu veria lá no mestrado em contábeis, com os mesmos problemas, parece que a organização do mestrado é assim, a cultura é assim.</i>		Expectativas: Muros ou pontes?
K02	<i>Eu me surpreendi bastante com a parte filosófica, eu não esperava, e eu acho que se eu soubesse hoje eu teria feito muito mais, sem pensar duas vezes. Entender como que a educação está imbricada em vários processos, como a educação é conhecimento em várias esferas, tanto na física, como na química, na biologia, ta tudo ligado como caminhos do pensamento e essas coisas assim.</i>		
K02	<i>Esperava também essa parte mais teórica porque eu sou muito contra o ensino técnico. Sei que a gente precisa ter experiências e fazer aulas práticas, mas acho que nós estamos na universidade e que a graduação está subsumindo tudo sabe? A importância dessa parte teórica, porque você se transforma enquanto pessoa né? Eu sabia que o mestrado ia mudar de alguma forma minha cabeça, mas foi 1000% a mais.</i>		Expectativas: Muros ou pontes?

L02	<i>Eu queria muito me dedicar a leituras, eu gosto muito de filosofia e saber mesmo falar, me inteirar nos assuntos sobre educação. Era entender mesmo a educação.</i>		
A05	<i>Mediana. Eu me avalio assim porque muitas vezes vendo a minha atuação e o decorrer do metrado, eu vi que evolui muito, no começo tinha muito medo, pouco conhecimento, e aí fui evoluindo, mas ainda acho que pequei um pouco nessa dedicação exclusiva para o mestrado, de ler mais, participar mais, de estar mais junto com o mestrado.</i>	ATUAÇÃO E PERFIL	Expecta- tivas: Muros ou pontes?
A05	<i>Até pela situação do trabalho, carga-horária, pelo horário que a universidade disponibiliza os eventos, por que o trabalho de professor, geralmente é durante o dia e aí você não tem como todo momento estar saindo da escola pra ir nos eventos. Acho que também é algo que deveria ser repensado pra que a gente conseguisse participar.</i>		
A05	<i>Me parece que esses horários é justamente porque eles não querem que a gente trabalhe, é só a tarde, então dificulta um pouco, atrapalha a relação e a vivência do mestrado. Eu poderia ter participado mais, mas devido a isso, acho que muita coisa se eu fosse refazer, eu faria diferente.</i>		
B05	<i>Olha, eu acredito que dentro das possibilidades que eu tenho, eu tenho me dedicado bastante, tenho buscado cumprir com todas as minhas atribuições, minhas metas.</i>		
C05	<i>Eu considero razoável, podia ser melhor né, mas a gente vai participando conforme pode né.</i>		
D05	<i>Eu acredito que tentei, de verdade, atuar e aproveitar o máximo que o programa de mestrado pudesse me oferecer.</i>	ATUAÇÃO E PERFIL	
D05	<i>Como era uma coisa que eu queria muito, apesar das frustrações, eu pensei em aproveitar o momento o máximo possível, porque eu sabia que alguma coisa eu poderia agregar, então tentei participar o</i>		

	<i>máximo possível das disciplinas, também participei de congressos né, em Curitiba, em Porto Alegre, no seminário interno aqui da Unochapecó. Ajudei como colaboradora da pesquisa dos professores da FAPESC, então tentei de algumas formas estar presente aqui na universidade.</i>	ATUAÇÃO E PERFIL	Expectativas: Muros ou pontes?
D05	<i>Acho que poderia ter feito mais, mas não sei se eu daria conta de fazer mais do que fiz, porque tu entra num cansaço e num esgotamento sabe. Fico espantada com aquelas pessoas que conseguem fazer muita coisa, penso meu Deus, essa pessoa não tem vida! Abraçam o mundo, não sei como conseguem. Mas eu acredito que dentro do que era possível, eu cumpri com o que se precisava.</i>		
E05	<i>Olha eu acho que eu deixo um pouco a desejar por causa da distância. (Reside em outra cidade). Talvez se eu tivesse lá (na universidade) poderia participar muito, ser muito mais ativa, tanto no grupo de pesquisa quanto em palestras em seminários, então acho que as vezes deixei um pouquinho a desejar, poderia ter contribuído mais, mas, dentro das minhas possibilidade eu acredito que fiz o que eu pude sim.</i>		
F05	<i>Eu considero ela (Atuação) de boa, pra quase muito boa, porque nesse aspecto eu percebo que consegui avançar bastante, voltando ali pra questão da avaliação, que a gente vai percebendo como tinha entrado e como evoluiu nessa parte mas eu acho, de boa, porque o muito boa seria essa questão pra poder dedicar mais tempo, fazer algumas leituras mais aprofundadas.</i>		
G05	<i>Pequena! Muito pequena. Pro universo que é o mestrado as minhas participações não são nada assim. Fui em um evento grande, fui nos colóquios e só. É muito pouco.</i>		
H05	<i>É complicado a gente falar de performance né? Falando de Bourdieu, também fiz algumas leituras né o perigo</i>		

	<i>está quando que a performance precisa ser a igual a todos, ou seja eu preciso entrar e me adequar ao sistema, ao modelo que se espera. Então esse engessamento dentro da academia pra mim é um aspecto muito negativo porque me coloca em uma condição não de igualdade, de solidariedade, de se ajudar, de crescer junto com o colega, mas sim, eu preciso estar dentro dos parâmetros.</i>		
H05	<i>Então eu considero que estar dentro do mestrado, tenho assim conseguido me adequar a essa performance, porque querendo ou não temos que nos ajustar dentro do programa, temos que produzir, acompanhar as normativas. Acho que meu desempenho foi bom, minhas notas foram bem, minha pesquisa, estou conseguindo fazer, a minha orientação também está indo bem, mas eu tenho medo desta performance, desse engessamento, desse enquadramento que a gente precisa ter, desse capital intelectual, dessa instituição que faz parte de um plano maior, governamental, então o meu aprendizado foi satisfatório, eu consegui crescer enquanto profissional, consegui crescer nas leituras, nas discussões, consegui juntar muito a teoria e a pratica né.</i>		
I05	<i>Eu acho que deveria em termos acadêmicos, produzir mais do que produzo pra atender eles, mas em termos de disciplinas já cumpri tudo, já to arrumando minhas ACCs, então eles ficam cobrado essa produtividade, mas eu não gosto disso, eu não vejo como um trabalho feito por fazer assim, sem ter sentido. Se não tiver importância pra mim, eu acho que não vale a pena atender a um padrão que o programa quer.</i>		
J05	<i>Não, não, me sinto até um fracasso!! Me sinto assim, meu Deus, parece que sou uma farsa, que eu não mereço estar aqui, entende? Que outra pessoa se tivesse no meu lugar estaria fazendo coisas melhores do que eu, as vezes eu sinto que minha pesquisa não é importante, outras vezes eu</i>		

	<i>sinto que eu não consigo entender alguns livros e isso me deixa abalada. Eu me sinto burra, eu sou muito burra!</i>		
J05	<i>Parece que ta todo mundo certo e eu na contra mão do mestrado... me sinto a ovelhinha negra sabe?</i>		
J05	<i>E as vezes as pessoas me dizem assim: nossa guria, mas você ta fazendo mestrado, e eu penso, não me diz nada! Sabe? Parece assim que eu não senti que mudou alguma coisa, não senti que agregou alguma coisa. É claro que a gente percebe alguns conhecimentos, alguma coisa que era de senso comum que a gente vai perdendo durante o curso, né? Mas será que é o suficiente? Entende? Parece assim que tinha que ter me agregado mais coisas e eu perdi isso.</i>		
K05	<i>Eu acredito que poderia ser melhor porque a gente sempre pode ser melhor do que é, com certeza, mas vendo assim, honestamente, minha evolução enquanto pessoa, eu superei minhas expectativas. Não sei enquanto pesquisadora, vamos ver na banca né.</i>		
K05	<i>Em relação as coisas que eu cumpri do próprio mestrado, eu penso que fiquei ali na média ok. Eu fiz todas as disciplinas, eu aproveitei pessoalmente muito, muito, muito mesmo. Uma coisa que eu fiquei feliz que eu pude fazer, é de usar todos os créditos que a Unochapecó me deu, mesmo depois de terminar os créditos obrigatórios eu pensei em não fazer as outras, eu poderia fazer mais duas disciplinas com o que tinha, e aí eu fiquei muito feliz em ter decidido fazer.</i>		
L05	<i>Acho que uma estudante que um programa brasileiro, tudo bem, mas que um programa que Chapecó espera tudo bem. Depende de tudo ao que for comparar. Se eu for me compara a uma estudante do mestrado da Unisinos eu to bem abaixo. Mas levando em consideração o nosso, eu acho que sim, mas também acho que poderia ser bem melhor.</i>		

B03	<i>Eu confesso que até as coisas começarem fazer sentido, eu pensei em desistir, largar tudo e fazer outra coisa, mas depois começa a ser prazeroso sabe, por que você começa compreender, entender, aí você começa trazer aquilo pra tua vida pessoal, profissional, então começa te incentiva e te estimular a ir pras aulas e querer saber mais.</i>	HORIZON- TES	
D03	<i>Então você é professor, você sai professor, mas como que você faz isso?. Eu tenho essa angustia.</i>		
D03	<i>Acho que minha principal angustia é essa sabe, de eu estar terminando o mestrado em educação e achar que eu deveria estar pronta mas na verdade eu não sei nem por onde começar. Com relação à pesquisa a gente sabe por onde ir, a gente teve uma base, de entender o que é uma pesquisa, de fazer uma pesquisa, agora com relação ao ensino e docência, é como se fosse um abismo.</i>		
F01	<i>Um dos principais fatores acabou sendo o financeiro, nosso plano de carreira nos acresce até 52% em vencimento base, então a partir disso comecei buscar alternativas e aí encontrei o mestrado em educação.</i>		
A01	<i>[...] quando eu pensei em fazer o mestrado eu fiz mais como algo para minha qualificação mesmo enquanto prática pedagógica, enquanto sala de aula.</i>	Qualifi- cação Pedagógica	Movimen- tos constru- tivos e processo formativo
A01	<i>[...] minha primeira escolha foi essa pra que eu conseguisse melhorar minha prática, pra que eu conseguisse ter novos ares, pra que eu conseguisse trazer coisas novas pra dentro da sala de aula.</i>		
A02	<i>Eu tinha uma visão completamente diferente do que eu tenho hoje. Eu achei que seria uma coisa que contribuiria muito, que as disciplinas elas seriam mais diversificadas, que a gente poderia optar por algo que puxasse pra nossa área.</i>		
B02	<i>Quando eu ingressei no curso, realmente foi bem diferente daquilo que eu esperava, a gente não tem a dimensão real daquilo que é o mestrado, então quando eu</i>		

	<i>ingressei, pensei, eu vou ampliar os conhecimentos mais básicos, específicos da minha área de atuação.</i>		
C02	<i>Esperava que os colegas trouxessem contribuições diretamente da escola, porque os professores passam muito a teoria né, e a prática eu esperava que fosse um pouco mais concreto, que fosse trazido mais coisas da escola, da educação.</i>		Movimentos construtivos e processo formativo
C02	<i>A gente aprendeu muito sobre a produção do conhecimento, mas a pratica que eu acho ser enriquecedora, aquela que vocês tem no dia a dia, eu esperava mais. Esperava adquirir conhecimento, ampliar os conhecimentos com relação a educação.</i>		
L03	<i>Olha, como eu sou bolsista Capes, dificuldade de tempo não encontrei assim, claro, tem dificuldade de tempo porque as vezes sou preguiçosa então vou deixando, deixando e quando vê chegou os prazos.</i>		
D01	<i>E sempre me questioneei sobre isso, (sobre como se dá o processo de formação para docência) então assim que terminei a graduação em ciências contábeis eu sempre quis adentrar no mestrado né.</i>	CONHECIMENTO	
D01	<i>O que eu queria era estudar [...] era a formação de professores.</i>		
G01	<i>Então, o que me mobilizou mesmo, é a questão de ter um mestrado, afinal de contas é um diploma de mestrado, um peso, um conhecimento a mais que você vai agregar ao seu futuro.</i>		
G01	<i>Eu nunca pensei muito em um retorno financeiro, porque se a gente for pensar, desanima, o que eu pensei foi no conhecimento que o mestrado poderia trazer pra minha vida profissional.</i>		
C01	<i>Então, cada ciclo que passei foi me motivando. Graduação pra especialização e especialização para o mestrado dentro do sistema prisional, uma coisa foi levando a outra, e o mestrado em educação surgiu aí.</i>	PESQUISA	
H01	<i>Pra mim sempre foi um objetivo assim central né, depois que eu me formei eu</i>		

	<i>continuei a minha formação fazendo pós-graduação <i>latu sensu</i> né.</i>		
K01	<i>Aí quando eu estava no terceiro semestre eu tive a primeira aula de teorias da comunicação, onde eu falo que foi assim, um dos marcos da\ pesquisa na minha vida, porque foi a primeira vez que eu passei a compreender, ou quando eu comecei a compreender o mundo a partir da comunicação, e é todo pensado através da filosofia, através da própria pesquisa [...]</i>		Movimen- tos constru- tivos e processo formativo
K01	<i>A professora sempre foi muito ligada em pesquisa então ela sempre ia incentivando a gente a ir por esse caminho e ela acabou sendo nossa professora do TCC. Quando começou as aulas foi incrível porque aí juntou tudo. Eu tive aulas também de teorias do jornalismo II que aí eu comecei estudar semiótica, e entender um pouco mais esse mundo.</i>		
K01	<i>Aí pensei, já testei os estágios, agora eu vou tentar pesquisa então, já que parece ser tão interessante. E aí na pesquisa me aproximei das crianças, da educação, e todo esse contato me acendeu o desejo de ficar na área acadêmica, de estudar mais sobre o cinema [...]</i>		
D01	<i>Quando eu fiz a graduação em ciências contábeis eu ficava me perguntando sabe, mas como que ele se formou como professor? será que ele se vê como professor? Porque eu via alguns professores, algumas atitudes e eu ficava pensando assim, mas como que ele chegou nisso né, em quem ele se espelha?</i>		
K02	<i>Eu esperava aprender a pesquisar, porque eu sabia que o conhecimento que eu tinha era bem raso e eu queria poder aprender um pouco mais assim e queria conhecer um pouco mais sobre a área de educação.</i>		
A03	<i>Vejo que peca um pouco na questão do tempo da orientadora, até porque eles acham que a gente ingressando no mestrado a gente já tem autonomia de escrita sozinha, de organização, mas a gente entra um pouco perdido, isso eu</i>		

	<i>senti assim quando eu entrei em relação a orientação: ela tá mais distante, de eu ter dúvida e não ter assim muito pra quem recorrer, aquela ansiedade, que acredito que seja normal.</i>	ORIENTADOR	
B03	<i>O que eu mudaria nas orientações, seria telas mais seguidamente, por que nesse processo a gente acaba andando meio que sozinho porque também é o caminho a ser percorrido né. Até uma certa etapa o orientador está ali te dando suporte, chega o momento em que você é o pesquisador, você tem que se mostrar, aparecer no seu texto, tem que escrever sozinho né. As vezes a gente se sente inseguro, será que to indo no caminho certo?</i>		
C03	<i>Aqui é um pouquinho da questão do orientador. As vezes tenho dúvidas com o método. Quem sabe um pouco de mais orientação, mas, enfim.</i>		
C03	<i>Eu iniciei com um orientador e aí trocou. Foi da água pro vinho. De alguém metódica, estruturalista na organização, pra alguém que não te dá nada, “vai com tuas pernas”. Talvez esse orientador me deixe ser eu. Acho que o lado A teria me ajudado muito, me proporcionado muitas experiências, mas o lado B também me ajudou. Os dois são maravilhosos, fiquei muito em dúvida na hora de trocar, mas foi muito bom.</i>		
C03	<i>Quando troquei, não pensei só em mim, pensei em todos que estariam envolvidos, e claro, no renome que tem meu orientador, que é grandioso, é o cara, então eu fui.</i>		
E03	<i>Ela me ajuda muito, organiza muito as coisas pra mim, me clareia bastante, mas eu tenho uma dificuldade de sintonia, eu acho que ela tem muitos orientandos, e aí a cada orientação eu tenho que explicar pra ela qual é minha pesquisa, retomar tudo, porque ela tá meio perdida, mas acredito que seja normal porque ela tem muitos orientandos, tanto da pós, como da graduação, então realmente deve deixar</i>		

	<i>ela confusa. Então, tem suas dificuldades, acho que como todas as relações com orientando/orientador tem.</i>		
H03	<i>Ela tem a medida certa sabe, da cobrança, do estímulo, quando ela precisa me chamar a atenção em algum aspecto que não ta indo bem ela primeiro potencializa, então pra mim ela é uma pessoa adequada ao programa sabe? Ela é diferenciada eu diria.</i>		
L03	<i>A gente se forma enquanto pesquisador, ele não te da nada! E ao mesmo tempo te da todo um amparo psicológico. O que ele vai fazer é depois que tu tiver o texto pronto, ele lê e qualifica teu texto.</i>		
J03	<i>E outra coisa assim, eu também tenho minha vida, tenho outras coisas e as vezes não sobra tempo pra leituras e as leituras as vezes que a gente tem que fazer a gente não consegue entender, é uma leitura muito mais rebuscada, mais profunda, que necessita de alguns outros conhecimentos até da parte filosófica que a gente não tem a base né, porque até dentro da biologia é tudo muito prático, né, eu tive meia disciplina de filosofia da pra se dizer, porque o que eu tive na graduação de filosofia foi Maturana e ponto! E não da pra dizer assim que ele é “o filósofo” né.</i>		
G03	<i>Eu acho que o difícil é além de você ler você não compreender</i>		
K02	<i>Eu já esperava que seria complexo, mas não esperava que seria tanto também. Confesso que me surpreendeu assim, as primeiras aulas foram um baque assim, muito forte, de chegar em casa e ficar parada “Meu Deus, minha cabeça não está mais funcionando”.</i>		
G02	<i>Nossa, muitas!! Eu não imaginei, porque como eu já tinha sido aluna especial na federal, eu sabia que o negócio ia ser difícil, que seria puxado, exigiria muito de mim, mas eu não pensei que seria tão massacrante, nossa!!</i>		
G02	<i>No primeiro semestre eu parei e me perguntei: O que eu estou fazendo aqui dentro? Eu me sentia burra perto dos</i>		

	<i>colegas, eu me sentia ignorante, meu conhecimento em filosofia não é nada, em história é mínimo, e eu percebi que tudo isso me faltou. Aí vinha leitura daqui, leitura de lá, e eu não li tudo. Eu não imaginei que seria tão massacrante, bem sinceramente. Não imaginei mesmo que eu me sentiria tão inútil no percurso das aulas. É frustrante de mais você ter um monte de leitura e não dar conta de ler tudo. Eu nunca consegui ler tudo.</i>		
I03	<i>Olha, a maior dificuldade assim, de entender o que é pesquisa e de se adaptar a questão do orientador e a uma nova metodologia</i>		
E03	<i>As angustias maiores acho que são com o tempo né.</i>	TEMPO	Mecanismos de regulação e performance
E03	<i>A gente tem um tempo estimado pra terminar a dissertação e assim, tem uma certa pressão pra que não tenha prorrogação de prazos né, então agente fica nessa angustia do tempo mesmo, será que eu vou conseguir? Será que vou fazer a coleta de dados como eu queria? Será que vou desenvolver a pesquisa do jeito que eu imaginei?</i>		
E03	<i>Por causa do tempo né, realmente, então acho que minha maior angustia é o tempo, ainda mais agora na reta final, e tem que correr contra o tempo, digamos assim, pra terminar né.</i>		
H03	<i>Outra coisa que eu acho importante, que o tempo fosse maior, porque eu vejo que as disciplinas são muito importantes, mas o nosso amadurecimento acontece depois que elas acabaram.</i>		
H03	<i>O tempo pra mim foi um problema, então eu tive que ganhar menos, contar com o apoio da minha família, morar com eles pra dar conta desses gastos, mesmo sendo publico, então tinha materiais, tinha deslocamento, os gastos de ficar por aqui, de voltar, então o tempo é uma coisa que nos aprisiona e nos impõe certas dificuldades.</i>		

A03	<i>Então, as angustias acho que é a sobrecarga de trabalho, sobrecarga de leituras [...]</i>	Pressão	Mecanismos de regulação e performatividade
A03	<i>Infelizmente se tu não é bolsista, se tu não ganha, tu tem que trabalhar, se fosse talvez numa federal né, talvez até na federal porque, enquanto professor a gente trabalha e precisa de uma perspectiva de vida, tem que sobreviver também, então a gente acaba trabalhando e cursando o mestrado, e dentro desse processo não é pensado nisso, essa foi uma das minhas dificuldades.</i>		
B02	<i>Eu pensei, há, é um mestrado em educação mas ele vai me trazer bastante pro meu campo de atuação e na verdade não é isso né, é você ir muito às origens, à epistemologia da educação, você conhecer as origens de onde surgiu a teoria que você atua na prática, então isso me assustou um pouco no começo.</i>	Pressão	
G02	<i>Nossa, muitas!! Eu não imaginei, porque como eu já tinha sido aluna especial na federal, eu sabia que o negócio ia ser difícil, que seria puxado, exigiria muito de mim, mas eu não pensei que seria tão massacrante, nossa!!</i>		
G02	<i>No primeiro semestre eu parei e me perguntei: O que eu estou fazendo aqui dentro? Eu me sentia burra perto dos colegas, eu me sentia ignorante, meu conhecimento em filosofia não é nada, em história é mínimo, e eu percebi que tudo isso me faltou. Aí vinha leitura daqui, leitura de lá, e eu não li tudo. Eu não imaginei que seria tão massacrante, bem sinceramente. Não imaginei mesmo que eu me sentiria tão inútil no percurso das aulas. É frustrante de mais você ter um monte de leitura e não dar conta de ler tudo. Eu nunca consegui ler tudo.</i>		
G03	<i>Eu acho que o pior de tudo é você ter aquele montante de leitura e não poder usufruir muito daquilo que leu né, então isso pra mim é muito frustrante.</i>		
J03	<i>E outra coisa assim, eu também tenho minha vida, tenho outras coisas e as vezes</i>		

	<i>não sobra tempo pra leituras e as leituras as vezes que a gente tem que fazer a gente não consegue entender, é uma leitura muito mais rebuscada, mais profunda, que necessita de alguns outros conhecimentos até da parte filosófica que a gente não tem a base né, porque até dentro da biologia é tudo muito prático, né, eu tive meia disciplina de filosofia da pra se dizer, porque o que eu tive na graduação de filosofia foi Maturana e ponto! E não da pra dizer assim que ele é “o filósofo” né.</i>		
K02	<i>Eu já esperava que seria complexo, mas não esperava que seria tanto também. Confesso que me surpreendeu assim, as primeiras aulas foram um baque assim, muito forte, de chegar em casa e ficar parada “Meu Deus, minha cabeça não está mais funcionando”.</i>		
A03	<i>Eu acho que é muito texto, muito texto assim que as vezes não tinha sentido que pra mim era algo pra cumprir currículo apenas, textos que eram muito antigos, poucos textos atuais, então minha maior dificuldade foi isso. E além disso, tu tem o teu trabalho, fazer tua pesquisa, então acho que deveria ser repensada essa forma.</i>	ESCREVER PUBLI- CAR	Mecanismos de regulação e performance
C03	<i>Quando a gente tá na prática a gente percebe que na academia é muito abstrato e aí o concreto eu acho que é fundamental. E aí a parte da escrita né e aí a minha dificuldade e angústia é que eu tô vivendo a pesquisa de forma muito rica. Meu método de pesquisa é a cartografia, que pressupõe a inserção no campo, e eu estou lá, mas daí a dificuldade é colocar no papel né, na escrita, e isso angústia né, você não conseguir escrever, porque aí você trabalha, tem os prazos, enfim.</i>		
F02	<i>Tinha algumas, uma que eu sabia primeiro é que tinha bastante trabalho, bastante leituras, bastante trabalhos a serem cumpridos. A segunda que eu imaginava que ia poder agregar bastante conhecimentos, que até agora tem se confirmado felizmente.</i>		

F03	<i>A angustia é aquela coisa de ficar cumprindo prazos, e ficar sempre com a sensação de que de repente não está produzindo com qualidade por assim dizer, pra dar conta de um prazo a gente acaba deteriorando um pouco a qualidade pra conseguir entregar.</i>	Mecanismos de regulação e performance
H02	<i>As expectativas sempre foram boas, mas vieram também estas surpresas, esses ajustes que a gente tinha que ir se adequando e se sentindo muitas vezes regulado, não sei se tem outra palavra.</i>	
H02	<i>A expectativa que eu tinha no início, sim, que eu ia me aprofundar que ia ter mais cobrança né, mas a partir do momento que a gente tem o pé no chão de fábrica, na realidade, a gente sente também uma certa pressão né, do programa né, porque o programa, como eu falei, está de certo modo regulado, regulado pelas normas, nós temos a Capes, e outras avaliações que os próprios programas passam, então acaba que a gente vai se adaptando e se regulando conforme o programa nos pede, conforme as produções mesmo científicas que a gente tem que fazer né.</i>	
H03	<i>Corresponder a essas normas, a essa produtividade, estar correndo atrás ou querendo alcançar as melhores notas pra ter uma aprovação então muitas vezes a gente não faz um aprofundamento adequado.</i>	
J03	<i>A minha angustia é em relação aos prazos. Parece que nunca vou conseguir dar conta da dissertação, tenho que defender ela e parece que não vou conseguir, não vai dar tempo.</i>	
K03	<i>Eu acho que a parte mais complexa é a vigilância de uma necessidade de publicação e de uma devolutiva da tua pesquisa, mas não de uma devolutiva da sua importância ou de qual o impacto que ela vai trazer, porque isso não é cobrado, sinceramente.</i>	
K03	<i>Cara, você tem que ter uma super justificativa, mas na prática ela cobrada de forma bem instrumental, eu diria que é</i>	

	<i>publicação e só é válida se for em um veículo reconhecido.</i>		
A03	<i>A produção de artigo finais, a cobrança de publicação, a cobrança de eventos, então tudo isso é uma dificuldade, então pra você fazer mestrado acho que tinha que ser integral, mas devia ser repensada essas propostas, inclusive no fazer artigos em todas as disciplinas.</i>	AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS	Mecanismos de regulação e performance
A03	<i>Então, as angústias acho que é a sobrecarga de trabalho, sobrecarga de leituras [...]</i>		
G06	<i>E as avaliações são bem ditatoriais eu diria, porque você tem que entrar numa rotina e seguir uma linha, não pode sair dessa linha. Eu vejo assim que como a Capes ela acaba cobrando, porque as cobranças vem de cima e vão chegando até nós estudantes, então a gente pega toda aquela bomba. [...]</i>		
G06	<i>Nós temos que submeter um artigo em revista com qualis alto, então a gente já entra com a pressão sabendo o que tem que fazer. Eu nem sabia o que era qualis!</i>		
K06	<i>A gente recebe aquele pacotinho dizendo “você precisa fazer isso”.</i>		
B06	<i>Acho que é por ai mesmo, é você produzir, fazer leituras e a partir das leituras ir produzindo textos, artigos, enfim, por que como eu disse, não cabe dentro de um curso de mestrado aquela avaliação tradicional, com nota, perguntas, questionamentos</i>		
A06	<i>Mais ou menos, não sei detalhadamente te dizer quais são os critérios de avaliação da capes em relação ao mestrado em educação.</i>	CAPES E ATIVIDADES CURRICULARES	Mecanismos de regulação
A06	<i>Com certeza. Acho que é basicamente o que a capes propõe que os programas cobrar de nós. Principalmente quando é uma universidade paga. Então pra ela ter uma perspectiva de crescer e evolui e pra que o programa cresça e pra que chegue ao nível do doutorado como a gente está tentando, eu acho que ela tem que cobrar do estudante.</i>		

A06	<i>Então assim a capes cobra muito, tanto dos alunos quanto do corpo docente. Acho que muito da conta da loucura que é o mestrado vem dos programas de avaliação da capes pela cobrança que tem, tanto o nível de avaliação, de currículo, organização, de cobrança de horas, principalmente de publicações.</i>	COMPLE- MENTA- RES	e performa- tividade
A06	<i>As vezes parece que tu nem publica algo com tanta qualidade, mas que precisa, no teu currículo tem que ter que você publicou algo, vejo que isso interfere enquanto estudante. Quando a gente inicia a primeira coisa é o currículo lattes, e já tem que colocar tuas publicações porque é uma exigência da capes, tanto pra nós enquanto estudante quanto pra universidade enquanto programa. A capes interfere acho que quase 80% dentro do programa.</i>	VIDADE CURRICU- LARES COMPLE- MENTA- RES	
B06	<i>Muito vagamente. De ouvir os professores falarem e comentarem, mas a fundo eu não conheço.</i>		
B06	<i>Acho que sim, porque a gente ouve muito os professores falarem dessa cobrança da Capes com relação a publicação, com relação a você atualizar sempre o currículo lattes, a publicação, a escrita, artigos, revistas, livros, eu acho que acaba sim influenciando o aluno. A própria questão da contrapartida da bolsa. É um peso sob o bolsista da capes, ele sabe que tem que produzir por que ele tem que dar conta daquela contrapartida que a capes exige.</i>		
C06	<i>Bem pouca coisa. Produção, o qualis das revistas para publicação, imagino que seja isso.</i>		
C06	<i>Eu acho que qualifica o professor principalmente a medida em que ele vai se inserindo nesses critérios, participando e publicando, enfim, com maior qualidade, isso vai refletir lá no programa.</i>		
D02	<i>Além do que já falei tem às ACCs. Sabe que no começo isso me apavorou. Os professores falavam “é só publicar”, mas como que você vai publicar se você nunca</i>	CAPES E ATIVI- DADE CURRICU-	

	<i>tinha publicado algo na vida, mostrar tua cara assim, o que você escreve, o que você tá pesquisando. Mas depois a gente conseguiu, nem acredito que já foi sabe, mas é uma tensão, porque você tem que pensar em tudo isso.</i>	LARES COMPLE- MENTA- RES
D06	<i>Então, sabe que isso é uma coisa que poderia mais detalhado. A gente não fica sabendo muita coisa quando a gente tá no mestrado. Sabe por quê? Porque a gente tá muito preocupado com a nossa dissertação, que é o que a gente precisa fazer, cumprir, porque é o que a Capes exige.</i>	
D06	<i>Da avaliação, acredito que tem alguma coisa em relação principalmente aos professores, às publicações, aos mestrandos, ao tempo de formação né, principalmente ao término e defesa, se cumpriu os dois anos ou não, a publicação mesmo dos mestrandos, porque acredito que isso conta também. Mas a gente não fica sabendo muita coisa. A gente recebe aquele pacotinho dizendo “você precisa fazer isso”.</i>	
D06	<i>Só falam do que você precisa fazer e que o tempo tá passando, se você não fizer logo, vai perder o tempo sabe. Esse é o maior discurso que tem ao longo do mestrado. Aí volta e meia vem lá o coordenador e diz assim “vocês tem que ter o lattes atualizado porque vai ter avaliação de não sei o que lá, então precisa ter o lattes atualizado”, aí vem aquele e-mail “por favor atualizem o lattes de vocês porque a gente precisa ter o lattes atualizado porque vai ter avaliação de não sei o que” e a gente nem sabe direito que avaliação vai ter né.</i>	
D06	<i>Aí a gente dá aquela desculpa “ Há porque a Capes que dita as regras, porque a Capes não sei o que, porque a Capes disse que tem que fazer, mas a gente nem sabe direito o que tem que fazer, o que avalia, o que não avalia, o que dá ponto, o que não dá ponto, quem é a Capes? é um ser humano a Capes?</i>	CAPES E ATIVIDA- DE CURRICU- LARES

D06	<i>A gente fala muito, e ainda fala brabo, “há, porque a Capes, diz pra fazer essas coisa, porque a Capes, né? e na verdade você me faz essa pergunta eu me sinto pequena porque eu nem sei tudo o que a Capes pode avaliar da gente, do programa, o que precisa.</i>	COMPLE- MENTA- RES	
D06	<i>A gente sabe que tem muita coisa que pode avaliar e que precisa, mas o que exatamente, todos os pontos, a gente não sabe. E será que os professores sabem? será que todos os envolvidos nesse universo sabem, tem conhecimento disso tudo detalhadamente?</i>		
D06	<i>Pior que exerce um peso sim, e muito grande, mas a gente que não tem conhecimento</i>		
D06	<i>Se a gente tivesse conhecimento desses critérios mais detalhados pelo menos, ou enfim, conhecimento mesmo dos critérios, quem sabe a gente não reclamaria tanto, focaria mais no que a gente precisa fazer, apesar de que, eu acredito nisso né, o mestrado, a pós-graduação é muito focado pra formar pesquisadores, mas não é só pesquisa né, mas pelo menos a nossa pesquisa a gente poderia focar, a gente começa dar tiro pra tudo que é lado, sabe porque? porque a gente precisa publicar, porque a gente precisa de ACCs, então a gente escreve qualquer coisa, pra mandar pra qualquer evento por que a gente precisa. Mas se a gente soubesse desses critérios, a forma como eles agem, o peso que eles tem, quem sabe a gente tivesse um outro olhar, fizesse de maneira diferente e aí não teriam tantas frustrações.</i>		
D06	<i>E eu acredito que os professores sentem muito mais o peso do que nós.</i>		
E06	<i>Olha, conhecer a fundo eu não conheço. Eu sei que tem alguns critérios a cumprir, que nós precisamos, tanto alunos quanto professores precisam contribuir nessa avaliação, que tudo o que a gente produz, tudo o que a gente publica conta pontos pra essa avaliação. Eu sei mais ou menos</i>		

	<i>isso, mas critérios assim, específicos, eu não sei, realmente não sei.</i>		
E06	<i>Com certeza né, porque isso que vai determinar a “qualidade” do curso. Isso é uma discussão que até mesmo eu to fazendo na minha dissertação agora, porque a qualidade é um termo extremamente difícil de definir, e nós estamos tentando definir qualidade, de certa forma quando estamos avaliando a gente ta tentando dizer se aquilo é bom ou não.</i>		
E06	<i>E com certeza acho que esses critérios da Capes exercem uma forte influência, talvez muito mais nos professores, que eu sinto uma pressão por parte deles muito maior, e eles vão passando essa pressão pra gente, “Nós temos que publicar, temos que divulgar porque isso vai contar depois na avaliação”, sempre tem essa fala no final né, então de certa forma meio que o que a gente faz fica vinculado a isso, nós precisamos publicar porque vai ter avaliação.</i>		
F06	<i>Conheço de forma superficial, como eu trabalho como técnico aqui na universidade então agente sempre ouvi alguma coisa, mas somente títulos né, nomes, não sei detalhadamente o peso deles e como se aplicam.</i>		
F06	<i>Com certeza né, como eu disse, ouço muito falar por estar nesse meio, porém não sei como se aplicam. Mas vejo que se tem uma cobrança grande da Capes sobre a instituição, a instituição por suas vez cobra o programa, que cobra os professores, que cobram nós e nós não temos a quem cobrar então a gente produz.</i>		
F06	<i>E vejo também que o que se quer é um produto final, queira ou não é uma linha de produção, um chão de fábrica por assim dizer. A qualidade do produto, como eu dizia anteriormente, já não é tão apreciada. Isso porque o programa precisa cumprir metas, pra cumprir com esses critérios de avaliação.</i>		

G06	<i>Olha, todos eles eu não conheço. Conheço alguma coisa que tive que usar em função da minha pesquisa, mas não sei cita-los.</i>		
G06	<i>Com certeza, porque se esses critérios existem já é uma forma de corte.</i>		
G06	<i>Se o curso entrou nesses critérios, ele vai ter lá autorização da Capes, vai ser conceituado. Capes é garantia.</i>		
G06	<i>Se o programa tem um bom conceito, por exemplo, vamos dizer que o nosso chegou a um sete, já parou pra pensar a pressão que esses professores vão passar? E conseqüentemente os estudantes. Porque é como eu disse, ele vem de cima, então tudo o que é lei é assim, então a gente sobre. Quanto maior o conceito do curso, maior será a cobrança para os professores, conseqüentemente para os alunos. Então é bom ter conceito sete? É ótimo, mas para manter isso, é difícil.</i>		
H06	<i>A gente já tem conversado sobre isso né, que são o nível de produção que o programa precisa manter, tanto de professores quanto de discentes que são os alunos, eu sei também dos critérios pontuais que cada programa se precisa se adequar, como nosso currículo lattes, eles acompanham nosso currículo lattes, eles acompanham as disciplinas, os professores, qual é a produção dos professores e assim o nível de cada programa vai subindo se as produções e esses apontamentos vem melhorando né, vem crescendo.</i>		
I06	<i>Então, eles mais ou menos que falaram porque o nosso entrou em avaliação, então dai eles falaram da atualização do lattes e tal. Mas eu sei que tem a plataforma sucupira, mas não sei te dizer certinho pra que é, mas eles querem a produtividade, tem um rol de revistas onde deve ser publicado, mas aí também eles pedem prorrogação, desistentes eu sei que conta também, reprovados que ainda não teve, mas teve dois casos de desistência que o coordenador lá tava falando, que não é uma coisa legal pro curso, entende,</i>		

	<i>acho que ver se os professores tem doutorado, pós-doc, eles acabam liberando né pra ver os professores que vão adentrar no programa, tipo a minha professora, ela foi liberada pro pós-doc e isso acaba agregando ao programa né. Mas eu sei em termos disso né, da avaliação do programa mesmo.</i>		
I06	<i>Sim, porque a gente volta naquela cobrança da produtividade né. Eles acabam pedindo que a gente produza e quem exige isso é os professores né, mas eles também são cobrados de alguém, então acaba que a Capes faz essa avaliação, em termo disso. Isso a gente já sentia na graduação também. A Capes estava sempre envolvida nessa questão da avaliação.</i>		
J06	<i>Não, não conheço, mas acredito que exerça certo peso sim. É a Capes que regulamenta né?</i>		
K06	<i>Eu tenho uma ideia, mas se você me pedisse pra citar eles, não sei se é o exato, mas pelo que as pessoas falam, tenho uma noção. A validação do programa através das publicações, eles contam pelos pontos das revistas, livros, publicações dos professores, formação dos professores, cumprimentos dos cronogramas do mestrado em relação aos alunos, né, os discentes, então, cumprir as datas. Não diferencia muito de como nós somos regulados.</i>		
L06	<i>Alguns eu conheço, mas não me lembro direito. Como eu faço parte do colegiado algumas coisas a gente sabe, principalmente do que se exige em publicação do corpo docente e também dos alunos, é o que comentam bastante.</i>		
L06	<i>Isso com certeza, muito peso. Inclusive teve uma mudança que deu uma aliviada na produção dos artigos, mas mesmo assim, a cobrança é muito grande.</i>		

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ- UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ

Título: A cultura da performatividade discente no contexto da pós-graduação em educação na região Oeste Catarinense

Pesquisador Responsável: Ana Paula Antonello

Eu, _____ permito que o pesquisador relacionado acima obtenha fotografia, filmagem, gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As obtenha fotografia, filmagem, gravação de voz, ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ- UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubricue todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: A cultura da performatividade discente no contexto da pós-graduação em educação na região Oeste Catarinense

Pesquisador responsável: Ana Paula Antonello

Endereço: Rua Cunha Porá 423 E, Bairro Efapi, Chapecó- SC.

Telefone para contato: (49) 99983-2383

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição Bloco R3, 3º andar. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 13:30 h às 17:30 h e das 18:30 h às 22:30 h, para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone e e-mail para contato, (49) 3321-8142, cep@unochapeco.edu.br.

O Objetivo desta pesquisa é: Identificar como vem se constituindo a configuração da cultura da performatividade discente nos programas de Pós-Graduação no Brasil.

A sua participação na pesquisa consiste em responder ao questionário elaborado para entrevista referente ao assunto da pesquisa. A entrevista será individual e presencial. Para tal utilizarei um gravador de voz.

A sua participação não envolverá riscos. Poderá ter algum desconforto ao narrar sua trajetória, talvez não se sinta a vontade para descrever como foi o processo formativo, se isso acontecer, entenderei e respeitarei sua decisão de falar ou não. Entretanto, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua

pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa permitirá realizar um acompanhamento do modo como se dá o desenvolvimento performativo dos estudantes pesquisadores e o que os próprios programas esperam destes estudantes. Permitirá uma análise referente ao peso da produção intelectual sob o desenvolvimento dos próprios programas de pós-graduação e as tensões existentes no campo acadêmico em relação a Avaliação Capes e aos parâmetros de produtividade. Além disso, também permitirá avaliar a relação entre os níveis macro de definição das políticas para a área da pós-graduação e o nível micro de aplicação local no contexto contemporâneo.

As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa via e-mail para que possa acompanhar o que está sendo produzido através de sua contribuição. Você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

É garantido indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____,

CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

Ana Paula Antunes

APÊNDICE E - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA 01

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ- UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

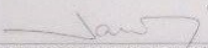
DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

Pesquisador Responsável: Ana Paula Antonello

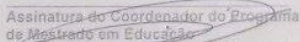
Local: Universidade Comunitária da Região de Chapecó- Unochapecó

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, o representante legal da Unochapecó, Prof. Claudio Alcides Jacoski, Reitor da Unochapecó, envolvido no projeto de pesquisa intitulado: A cultura da performatividade discente no contexto da pós-graduação em educação na região Oeste Catarinense, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos e que esta instituição dispõe da infraestrutura necessária para realização da pesquisa, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.


Assinatura do Pesquisador Responsável


Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Prof. Claudio Alcides Jacoski
REITOR
UNOCHAPECÓ


Assinatura do Coordenador do Programa de Mestrado em Educação

Prof. Leonel Piovezana
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação
UNOCHAPECÓ

Chapecó, 18 de julho de 2017




UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ-
UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

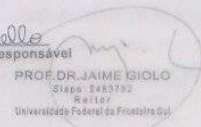
DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO
ENVOLVIDA

Pesquisador Responsável: Ana Paula Antonello

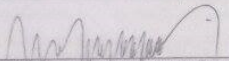
Local: Universidade Federal Fronteira Sul.

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UnoChapecó, o representante legal da Universidade Federal Fronteira Sul, JAIME GIOLO, reitor, envolvido no projeto de pesquisa intitulado: A cultura da performatividade discente no contexto da pós-graduação em educação na região Oeste Catarinense, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos e que esta instituição dispõe da infraestrutura necessária para realização da pesquisa, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 486/12 do Conselho Nacional de Saúde.


Assinatura do Pesquisador Responsável


PROF. DR. JAIME GIOLO
Sicopa: 2443782
Reitor
Universidade Federal da Fronteira Sul

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição


Assinatura do Coordenador do Programa
de Mestrado em Educação

Chapecó, 14 de julho de 2017

Prof. Dr. Oto João Petry
Sicopa nº. 1633597
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação
Campus - Chapecó
Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS



ANEXOS

ANEXO A - ÁREAS DE AVALIAÇÃO

Colégio das Ciências da Vida:

CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciência de Alimentos	Biodiversidade	Educação Física
Ciências Agrárias I	Ciências Biológicas I	Enfermagem
Medicina Veterinária	Ciências Biológicas II	Farmácia
Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Ciências Biológicas III	Medicina I
		Medicina II
		Medicina III
		Nutrição
		Odontologia
		Saúde Coletiva

Colégio das Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar:

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR
Astronomia / Física	Engenharias I	Biotecnologia
Ciência da Computação	Engenharias II	Ciências Ambientais
Geociências	Engenharias III	Ensino
Matemática / Probabilidade e Estatística	Engenharias IV	Interdisciplinar
Química		Materiais
Lista das áreas de avaliação do COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR organizadas por grandes áreas		

Colégio de Humanidades:

CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia / Arqueologia	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Artes
Ciência Política e Relações Internacionais	Arquitetura, Urbanismo e Design	Linguística e Literatura
Ciências da Religião e Teologia	Comunicação e Informação	
Educação	Direito	
Filosofia	Economia	
Geografia	Planejamento Urbano e Regional / Demografia	
História	Serviço Social	
Psicologia		
Sociologia		

Fonte: Capes 2018.

ANEXO B - FICHAS DE AVALIAÇÃO CAPES

FICHAS DE AVALIAÇÃO PARA O QUADRIÊNIO 2013-2016 MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO

Quesitos/Itens	Peso	Definições e Comentários sobre o Quesito/Item
1 – Proposta do Programa	0%	
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e organização curricular.	50%	<p>Existência de consistência, abrangência, atualização e inter-relação da(s) área(s) de concentração e linhas de pesquisa, assim como sua coerência com a organização curricular e os projetos em andamento.</p> <p>Clareza e precisão das ementas das disciplinas com bibliografia atualizada, de abrangência nacional e internacional; Articulação entre as disciplinas, as Áreas de Concentração e/ou as Linhas de Pesquisa;</p> <p>Apoio ao aperfeiçoamento do corpo docente, incluindo pós-doutorado, estágio de pesquisa, cursos, visitas, tradução de artigos para outro idioma e ações similares.</p> <p>Apoio à formação de seus estudantes, proporcionados pelo programa, incluindo apoio ao desenvolvimento de pesquisas e à formação do pesquisador (participação em eventos, oferecimento de oficinas, seminários de pesquisa e intercâmbios).</p>

<p>1.2. Planejamento do Programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da Área na produção do conhecimento, seus propósitos de aprimoramento na formação de seus alunos, metas quanto à inserção social e acadêmica de</p>	<p>30%</p>	<p>Adequação da proposta do Programa às necessidades regionais, nacionais e internacionais; descrição dos meios e estratégias que o programa pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros; Presença de literatura estrangeira na bibliografia dos cursos da instituição e participação de docentes estrangeiros, bem como a oferta de disciplinas em língua estrangeira; Existência de política sistemática de avaliação e (re)credenciamento de docentes;</p>
<p>seus egressos.</p>		<p>Apoio institucional à formação contínua do professor pesquisador (participação em eventos, realização de pós-doutoramento, estágio de pesquisa no exterior); Presença de política de acompanhamento de egressos.</p>
<p>1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração universitária.</p>	<p>10%</p>	<p>Infraestrutura para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ensino e pesquisa como salas de aula, laboratórios, espaços multiusuários e biblioteca com acervo compatível com as necessidades do Programa; • administração como salas para coordenação e secretaria.
<p>1.4. Definição clara da proposta do Programa como acadêmico, voltado para o desenvolvimento da pesquisa e formação de pesquisadores e professores para o ensino superior.</p>	<p>10%</p>	<p>Adequação aos propósitos de um programa acadêmico; Existência de grupos de pesquisa que sustentem o desenvolvimento do programa; Existência de iniciativas de convênios com instituições nacionais e internacionais para a realização de pesquisas e intercâmbio de docentes e pesquisadores</p>

2 - Corpo Docente	15%	
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação da experiência e adequação à proposta do Programa.	15%	Evidências de que o perfil do corpo docente esteja voltado para a área da educação, considerando a diversificação de formação, seja na graduação ou na pós-graduação. Participação dos docentes em atividades de aprimoramento, especialmente no exterior. Relação da formação dos docentes permanentes com a área de concentração e/ou linhas de pesquisa do programa.
2.2. Adequação do perfil dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do Programa.	30%	Dimensão do corpo docente, tendo em vista o número de estudantes e sua inserção em atividades de docência e orientação. Evidências de que o quadro docente, possui vínculo exclusivo com o Programa, de modo a não comprometer sua dedicação ao mesmo.
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do Programa.	30%	Participação dos docentes em equipes de pesquisa e na coordenação de projetos. Captação de recursos para os projetos e participação em projetos conjuntos com pesquisadores do exterior.

<p>2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados na graduação.</p>	10%	<p>Realização de atividades de docência, iniciação científica, orientação de monografias de graduação e TCCs e presença de estudantes da graduação em projetos de pesquisa; gestão, supervisão de estágio de docência e outras atividades extracurriculares.</p> <p>O excesso de carga letiva na graduação deve ser destacado como negativo para o desenvolvimento das atividades do Programa.</p>
<p>2.5. Inserção acadêmica do corpo docente</p>	15%	<p>Participação em comissões nacionais e internacionais de avaliação; diretorias de associações científicas nacionais e internacionais; diretorias, comitês, comissões ou consultorias <i>ad hoc</i> em agências de âmbito internacional, nacional ou regional; comissões editoriais de periódicos qualificados; comissões científicas de eventos internacionais, nacionais ou regionais; gestão acadêmica na universidade.</p>
<p>3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações</p>	35%	
<p>3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.</p>	20%	<p>Capacidade do Programa de titular seus estudantes e a relação entre titulados e corpo docente.</p>

3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas, no período de avaliação, em relação aos docentes do Programa.	10%	Distribuição das titulações pelos docentes; Maioria das orientações conduzida por docentes permanentes. Distribuição equilibrada das titulações pelos docentes permanentes
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à Área.	40%	Relação das teses e dissertações com as linhas, projetos de pesquisa e produção bibliográfica qualificada dos discentes, em função de suas pesquisas. Qualificação das bancas examinadoras, pela presença de membros externos.
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas:	20%	Tempo médio de titulação de mestres e doutores, especialmente dos bolsistas. Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados
3.5. Participação de discentes em projetos de pesquisa.	10%	Participação dos discentes em projetos de pesquisa institucionais e em eventos de divulgação científica.
4 – Produção Intelectual	35%	
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	60%	Média ponderada de até oito produções mais bem qualificadas por docente permanente no quadriênio, compreendendo livros, capítulos, verbetes e periódicos.
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30%	Distribuição das produções entre os docentes permanentes.

4.3. Produção técnica, inovações e outras produções consideradas relevantes.	5%	Número total de produções técnicas.
4.4. Produção não centralizada no mesmo veículo.	5%	Diversificação dos veículos de publicação do programa, considerados no item 4.1.
5 – Inserção Social	15%	
5.1. Inserção e impacto regional e/ou nacional do programa.	50%	Impacto e inserção educacionais e sociais do programa, assim como seu impacto científico e tecnológico. Valorizar produção de material didático, parcerias com as redes de educação básica, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos; Valorizar a participação em sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos entre outros.
5.2. Integração e cooperação com outros Programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional, relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pósgraduação.	30%	Integração e solidariedade com outros Programas/Instituições, valorizando aquelas com instituições estrangeiras e aquelas de maior duração e impacto.
5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	20%	Atualização e manutenção do site do Programa; Divulgação das teses e dissertações, resguardadas as situações em que o sigilo deve ser preservado (Art. 2º Portaria CAPES nº 13/2006);

		<p>Visibilidade das atividades, projetos, produções e impactos dos grupos de pesquisa que constituem os Programas;</p> <p>Visibilidade das produções e produtos mais relevantes do Programa;</p> <p>Espaços de divulgação científica e difusão do conhecimento/tecnologias produzidos junto aos profissionais das áreas de concentração dos programas.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------