

Meritocrática ou reparadora: uma discussão sobre a responsabilidade social da pós-graduação

Resumo: A ocupação e o destino de doutores e mestres podem ser bons indicadores do grau de compromisso social da pós-graduação stricto sensu brasileira. Quadros profissionais altamente titulados para regiões pouco desenvolvidas e ocupados com os processos formativos e de produção de conhecimento e tecnologia podem indicar um caminho para a redução das desigualdades regionais e microrregionais e o desenvolvimento das potencialidades econômicas e sociais locais, reforçando a imagem de uma universidade pública socialmente responsável. O presente estudo investigou a inserção e o destino de egressos dos cursos de doutorado e de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia com o propósito de descobrir se (e como) seus cursos estão contribuindo para a promoção da equidade. A fonte principal de dados foi a plataforma lattes do CNPq. Os resultados indicam uma forte inserção de egressos no sistema público de ensino; um destino predominante em instituições das regiões mais pobres do Brasil, do interior da Bahia; a constituição de novos e a ampliação de antigos grupos de pesquisas; a organização e o fortalecimento de novos programas de formação pós-graduada latu e stricto sensu. Estes achados configuram o Programa como um instrumento de promoção de equidade no ensino e na pesquisa.

Palavras-chave: Educação superior. Avaliação da pós-graduação. Avaliação educacional.

José Albertino Lôrdelo
Universidade Federal da Bahia
jalbert@ufba.br

Renée Albagli Nogueira
Universidade Federal da Bahia
reneealbagli@gmail.com

Dora Leal Rosa
Universidade Federal da Bahia
doralr@ufba.br

Responsabilidade Social da Universidade

O tema da responsabilidade social (RS) da universidade é objeto de acalorados debates dentro e fora da academia, e, frequentemente, costuma estar associado com alguma forma de questionamento e cobrança de segmentos da sociedade sobre os custos, a qualidade e a relevância daquilo que neste espaço social se produz. É um conceito originário da esfera privada e está associado com um suposto papel social da empresa. Ele originou-se no período pós-guerra, nos Estados Unidos, dando origem às ações de filantropia, enquanto a Europa dava início à construção do estado do bem-estar social. Para Ashley (2005) trata-se de uma nova etapa na vida da empresa que ela chama de pós-lucro, quando a corporação aplica parte de seus recursos em investimentos sociais. Na atualidade, este investimento também é visto como parte das ações de marketing das organizações para melhorar a imagem institucional.

Responsabilidade social é um valor do mercado e que autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) julgam-no transposto para

a esfera da gestão educacional. Os autores lembram que a instituição educacional não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economicista, que “a escola não é uma empresa, que ela não produz mercadorias, lida com pessoas, valores, crenças, tradições e opções e que o aluno não é cliente”.

Silvério (2008) ressalta a qualidade da pós-graduação brasileira. Para o autor, este é o nível de ensino mais organizado, produtivo, eficiente, eficaz e orgulho nacional. Contudo, ela reproduz, tal como os demais níveis de ensino, a hierarquia, as desigualdades regionais e étnico-raciais. Para ele, as diferenças são cada vez mais percebidas como desigualdades injustas e julga que as ações políticas que ocorrem desde a década de 1970 falharam em seus objetivos de diminuir as iniquidades regionais e étnico-raciais.

A discussão da responsabilidade social da pós-graduação pode ser conduzida sob duas vertentes. Por uma primeira, pode-se discutir a pertinência da aplicação deste conceito a uma instituição educacional. Se a universidade é uma instituição social, o cumprimento de suas finalidades já representa por si só, a materialização da responsabilidade que é social. Quanto mais ela alcança seus objetivos e metas, mais eficaz se torna. Quanto menos ela gasta no alcance destas metas, mais eficiente ela é. Contudo, autores como Dias Sobrinho (2001) chamam atenção para outro aspecto, “que em países menos desenvolvidos e com democracias ainda não totalmente consolidadas, a responsabilidade social não pode ser interpretada unicamente de um ponto de vista operacional”. Para o autor, um aspecto importante da RS da universidade é o exercício da crítica da própria sociedade e do pensamento reflexivo sobre as tendências da vida humana de um modo geral; uma outra tarefa das mais importantes consiste em exercer uma firme oposição ao imediatismo e ao utilitarismo, descer às lógicas do mercado que orientam a produção, a avaliação e a valorização dos conhecimentos. Dias Sobrinho ressalta que o núcleo essencial da responsabilidade social de uma universidade consiste em cumprir os níveis de qualidade e dar sentido público a seus compromissos de formação humana em suas múltiplas dimensões.

Nesta mesma perspectiva, Goergen (2006) vincula a responsabilidade social da universidade à qualidade das atividades de investigação e de ensino e as condições para que os docentes e alunos realizem pesquisa.

Por uma segunda vertente, pode-se compreender que a universidade está inserida em uma sociedade de classes, marcada por desigualdades – microrregionais, pessoais, de gênero e de raça/etnia e que, responsabilizar-se socialmente significa orientar suas políticas de acesso e pesquisa para corrigir estas iniquidades do sistema social. Neste sentido, expressões como universidade socialmente referenciada denotam um compromisso de reparação social, o que se materializa com a adoção de políticas de acesso e permanência (ações afirmativas), de ensino (currículos valorizadores do saber popular), de pesquisa (prioridade aos problemas dos grupos mais vulneráveis) e extensão (prioridade para comunidades e grupos mais vulneráveis). É um discurso muito presente no meio sindical, particularmente, nos eventos e publicações organizados por sindicatos dos docentes do ensino superior.

Para os críticos da meritocracia,

[...] nos dias de hoje, só é meritório, digno de prêmio e reconhecimento, aquilo que é conquistado quando os competidores são razoavelmente iguais, ou melhor, metaforicamente, partem da mesma linha de largada. Vantagens desproporcionais e desigualdades agudas cancelam o mérito de qualquer vitória (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2008, p. 17).

Não existiriam, portanto, as condições ideais para o exercício pleno do mérito nas sociedades capitalistas. Se no Ancien Regime europeu o mérito, assim como os direitos, dependia da posição social e familiar da pessoa, no estado republicano moderno o mérito que deveria ser visto como um produto do esforço, habilidades e talentos de cada um (FERES JUNIOR; ZONINSEI, 2008) depende do privilégio econômico ou da posição social do sujeito.

Contudo, sob o discurso da “universidade socialmente referenciada” se abrigam ideias diferenciadas. Pelo menos, duas posições emergem quando os sindicalistas discutem acesso pela via do sistema de cotas. Uma delas, propõe acesso universal ao ensino superior como mecanismo de efetivação da referência social; para esta vertente “as cotas apresentam mais problemas do que soluções, porque fragmentam, fomentam castas e dificultam que os trabalhadores se enxerguem como classe” (ADUFPB, 2009). Isto pressupõe uma sociedade de abundância e sem conflitos pela utilização dos recursos públicos entre as políticas públicas o que não existe no mundo real.

Uma segunda posição revela-se favorável ao sistema de cotas como política transitória para a universalização do acesso a educação superior. As duas posições reconhecem que a universidade não reproduz a mesma composição racial e de classes da sociedade brasileira. Os defensores da reparação direta advogam a “provisão de algum tipo de vantagem (favorecimento, preferência) aos membros de grupos sub-representados no decorrer de processos de seleção para posições desejadas” (WEISSKOPF, 2008).

Esta função reparadora da universidade é vista com reserva por alguns autores. Cunha (2005), por exemplo, pondera que a universidade por si só, não dará conta da equidade social; ela reproduz as diferenças existentes na sociedade e não pode ser responsabilizada isoladamente pela solução do problema

Se a universidade brasileira não reproduz a mesma composição racial e de classe de sua sociedade, ela reproduz, pelo menos, as diferenças de visões de mundo de seu corpo docente, discente e de servidores; a pluralidade é uma de suas mais nobres conquistas e marca secular. Esta divergência se expressa em vários contextos e modos, incluindo a legislação interna ou externa, pela via da regulação. Examinemos a legislação sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

O Sinaes e a responsabilidade social

Como a Lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior aborda a Responsabilidade Social da Universidade?

A questão da responsabilidade social da universidade aparece institucionalizada na Lei que trata da avaliação da educação superior. No primeiro parágrafo do artigo 1º da Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sinaes há destaque para a

promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Mais adiante, o artigo 3º volta a fazer referência à questão, tratando-a como uma dimensão específica a ser contemplada nos processos avaliativos: “a responsabilidade social da instituição,

considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”.

No mesmo artigo terceiro, a Lei propõe a avaliação da “política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades [...]”

A Lei, portanto, não restringe a ideia de responsabilidade social ao cumprimento de uma função equalizadora do sistema, como a segunda vertente de análise. Ela fala genericamente em “orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” o que pode ser perseguido por projetos de avaliações inspirados por qualquer uma das vertentes. Somente na alínea III do artigo terceiro é feita uma alusão à inclusão social como medida da responsabilidade social; contudo, nesta mesma alínea, são apontadas outras medidas como desenvolvimento econômico e social e defesa do meio ambiente que podem ser conflitantes com o propósito de obter inclusão social. Ou seja, a Lei tem um enunciado genérico, funciona como “uma declaração de princípios, que fazem bem a alma mas que, na realidade, tende a evitar os problemas em vez de evidenciá-los” (DUBET, 2004, p. 540).

O presente estudo foca a responsabilidade social da pós-graduação como produtora de equidade. Contudo, essa função equalizadora não é analisada pela reserva de vagas para grupos sociais ou raciais/étnicos, como vem ocorrendo nos cursos de graduação, mas pela via da redução das desigualdades espaciais, tomando dicotomias como capital x interior, instituições universitárias x instituições não-universitárias, público x privado e regiões pobres x regiões ricas. Investigamos a ocupação e o destino de doutores titulados entre 2000 e 2005 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Foram pesquisados 105 egressos do doutorado e 153 do mestrado e a fonte de informações foi a plataforma lattes do CNPq.

A responsabilidade social da pós-graduação analisada pela inserção e atuação dos seus egressos

Desde o seu surgimento na década de 1960 até os dias atuais, o sistema brasileiro de pós-graduação cumpre a função de qualificar os recursos humanos conferindo-lhes a mais alta titulação acadêmica, para impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico do país, ao tempo que tem sido responsável, diretamente, pela mais significativa parcela do conhecimento produzido no país (MOREIRA; VELHO, 2008). O Brasil possui um sistema de pós-graduação respeitado mundialmente e um dos modelos de avaliação e regulação mais consistentes e meritocráticos entre os países em desenvolvimento. Somente na Universidade Federal da Bahia havia, em 2009, 93 cursos de pós-graduação, dos quais 55 de mestrado e 38 de doutorado, com 2.293 e 1.379 alunos regularmente matriculados, respectivamente.

O Programa de Pós-Graduação em Educação

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi criado em 1971, na Faculdade de Educação, com o objetivo de capacitar prioritariamente o pessoal docente das Faculdades de Educação para o exercício de suas funções. O projeto inicial do curso consistia em capacitar os docentes em serviço. No início, o Programa contou com a colaboração de professores estrangeiros visitantes vinculados ao projeto UNESCO/BRA/70/10 e, em 1972 obteve colaboração do Conselho Britânico.

Inicialmente, (em 1972) o Curso de Mestrado em Educação possuía uma área de concentração – Pesquisa Educacional. Uma nova concepção passou a ser adotada em 1975, ampliando sua área de atuação para Ensino e Ciências Sociais Aplicadas. Esta configuração permaneceu até a reforma curricular realizada no período de 1983 a 1987, ocasião em que tais áreas foram fundidas em uma única: educação brasileira.

Como desdobramento do desenvolvimento da pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA, ao longo dos anos 1980, cresceu a ideia de criação e implantação do Curso de Doutorado em Educação. Esta ideia se materializou somente em 1992, tendo como base a docência e a produção científica.

Em 1993 o mestrado e o doutorado são unificados tendo como princípios a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a integração ensino-pesquisa. É neste momento que o PPGE se reestrutura a partir de linhas de pesquisa fortalecendo a investigação científica no âmbito da pós-graduação. Em 1995, o curso de doutorado foi formalmente reconhecido pela Capes. Ao longo de sua existência, o PPGE vem contribuindo para a qualificação de docentes para as universidades do estado da Bahia, bem como de parte da região Nordeste, e também para a formação de profissionais que vêm ocupando cargos de direção em órgãos dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino. Nesse período, também acumulou significativa experiência em matéria de estudos avançados, constituindo-se como um importante centro de pesquisa educacional do Nordeste e do Brasil.

No ano 2000 o PPGE adota como Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica. Ao adotar por área de concentração sua proposta de formação, a conjugação entre Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, o PPGE afirma seu compromisso com a educação pública de qualidade em todos os níveis e expressões. Nessa perspectiva, toma por eixos inspiradores das suas várias Linhas de Pesquisa: a práxis educativa como mediação dos processos de constituição do sujeito social em educação e das formas de singularidade na sociedade, a pluralidade, a diversidade e a desigualdade como pressupostos para a construção da educação contemporânea.

RS como critério de avaliação da pós-graduação em Educação

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil – mestrado e doutorado, são regulados por uma agência federal a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esta agência, vinculada ao Ministério da Educação, avalia e atribui conceitos aos cursos de mestrado e doutorado que podem alcançar até a nota 7. Cada área de conhecimento possui critérios de avaliação específicos, com seus indicadores e pesos atribuídos. No caso da área de Educação, são cinco critérios ou quesitos com os seguintes pesos:

- I. Proposta do programa (este quesito não tem peso).
- II. Corpo docente (peso 30)

- III. Corpo discente, teses e dissertações (peso 30)
- IV. Produção intelectual (peso 30)
- V. Inserção social (peso 10)

A Capes não tem a responsabilidade social como um critério/ quesito de avaliação dos programas de mestrado e doutorado em Educação. Seu critério mais próximo é a Inserção Social (quesito V). Este critério possui três itens com pesos assimétricos:

V.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa (peso 60), com os seguintes indicadores: produção de material didático; parcerias com redes; formação de profissionais para os sistemas de ensino; assessorias; projetos de extensão; divulgação científica; destinação dos egressos; participação em sociedades científicas; organização de eventos; criação de produtos e processos tecnológicos.

V.2. Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação (peso 30), com os seguintes indicadores: participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos e em projetos de cooperação entre programas e instituições com níveis de consolidação diferentes.

V.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação (peso 10), com os seguintes indicadores; página na Web com informações atualizadas sobre a proposta e estrutura do programa; linhas e projetos de pesquisa; financiamentos; produção bibliográfica; corpo docente; processo de seleção e intercâmbios; e, disponibilização das teses e dissertações na rede.

Como pode ser observado, os itens e indicadores não guardam uma relação explícita com perspectivas de redução de desigualdades. A Capes sugere no primeiro bloco de indicadores de inserção e impacto regional o estudo da destinação dos egressos. Contudo, o programa não será mais bem avaliado se estes egressos estiverem localizados em áreas mais distantes dos grandes centros científicos e tecnológicos, se estiverem criando novos polos de produção de conhecimento e, portanto, desconcentrando a geração e a difusão do conhecimento e reduzindo a distância entre os extremos.

O indicador de inserção social que melhor poderia servir aos propósitos de mensurar a responsabilidade social na perspectiva reparadora é o “da participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos e em projetos de cooperação entre programas e instituições com níveis de consolidação diferentes”. A

pressuposição é que Programas que apóiam outros com conceito inferior ao seu seriam mais bem avaliados neste item. Contudo, seu peso é muito pequeno.

Pesquisas com egressos de programas de mestrado e doutorado

Pesquisas com egressos da pós-graduação no Brasil são escassas. Uma delas foi coordenada por Velloso (2003), com apoio da Capes e da Unesco. Mas seu objetivo era distinto: as instituições pretendiam conhecer melhor a relação entre a formação acadêmica obtida nos cursos de mestrado e doutorado e o trabalho realizado por eles em 15 áreas do conhecimento, além do prazo de transição entre a graduação e o mestrado e prazo de titulação. A pesquisa coordenada por Velloso não teve a responsabilidade social como critério de análise.

Um estudo mais recente (2010) e abrangente revela a formação, o emprego e as características demográficas dos doutores titulados entre 1996 e 2008. O relatório da pesquisa mostra que o emprego de doutores ainda está muito concentrado em poucas regiões e unidades da federação, mas o país está passando por um processo de desconcentração espacial dos seus doutores. Este estudo do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos mostra que 80,0% dos doutores que obtiveram seus títulos entre 1996 e 2006 estavam empregados em instituições educacionais mas esta estrutura setorial do emprego dos doutores estava dando sinais de mudança, com tendência de queda na participação relativa dos estabelecimentos educacionais.

Silvério (2008) destaca o programa de bolsas da Fundação Ford como uma das raras iniciativas no âmbito da pós-graduação voltadas para a promoção da igualdade de gênero, raça/etnia e regionais; ou seja, ao selecionar bolsistas de mestrado e doutorado, a Fundação valoriza também as regiões de menor desenvolvimento econômico e social, o que permite vislumbrar o fortalecimento dos valores democráticos, a redução da pobreza e a justiça.

Diante da escassez de literatura sobre uma perspectiva menos meritocrática e mais reparadora da pós-graduação, investigamos a contribuição do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFBA na interiorização e nucleação das bases para a construção de um sistema de produção e difusão de conhecimento mais justo.

Expressões da responsabilidade social do PPGE

As descobertas da pesquisa com egressos reforçam a percepção compartilhada de um Programa fortemente vinculado regionalmente e provedor de quadros qualificados para a docência do sistema público superior de ensino. Dos 105 doutores pesquisados, 79, ou seja 75% estão vinculados ao sistema público de ensino superior (universidades federais, estaduais e institutos federais de educação). Somados aos 5 doutores que desenvolvem atividades na gestão de serviços públicos, este percentual se eleva para 80%.

Tabela 1 - Destino dos doutores formados entre 2000 e 2005 pelo PPGE/UFBA

Vínculo / destino	Quantidade
Universidades federais	40
Universidades estaduais	36
Universidades privadas	7
Institutos federais de educação	3
Gestão de serviços públicos	5
Centros universitários e faculdades privadas	14
Total	105

Fonte: elaboração dos autores.

Das dez universidades federais que se constituem no principal destino de nossos doutores, 70% são das regiões Nordeste, Norte e Centro Oeste. Tomando-se o universo de egressos do período, a UFBA é o destino de 24% dos doutores, mas este percentual se eleva para 64% quando se consideram apenas os egressos que estão nas universidades federais; estas representam o destino de 38% deles (40/105). É importante ressaltar que um destino importante de nossos doutores são as universidades públicas estaduais. Dos 105 egressos, 36 deles (34%) são professores das universidades estaduais. A relevância social do Programa pode ser destacada ainda pela formação e vinculação de doutores às universidades públicas estaduais, com forte presença no interior da Bahia. Dos 105 doutores formados no período de 2000 a 2005, 34 deles estão desenvolvendo suas atividades de docência e pesquisa nas universidades públicas estaduais da Bahia. Constatamos ainda que dos 25 doutores titulados pelo nosso Programa e que mantêm vínculos com a própria instituição, dezesseis (64,0%) estão lotados na Faculdade de Educação.

Tabela 2 - Distribuição dos titulados doutores entre 2000 e 2005 pelo PPGE na UFBA

Destino na UFBA	Qte
Faculdade de Educação	16
Instituto de Ciência da Informação	02
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	02
Instituto de Química	01
Instituto de Matemática	01
Faculdade de Odontologia	01
Escola de Enfermagem	01
Faculdade de Medicina	01
Total	25

Fonte: elaboração dos autores.

Postos de liderança e multiplicação de novos quadros

Analizamos também a contribuição do Programa na formação de lideranças, isto é, nos aspectos relacionados à capacidade de influenciar pessoas, na multiplicação de novos quadros em programas de mestrado e doutorado, em cursos de especialização e no exercício da docência na educação básica, como uma contribuição especial para a melhoria da formação docente neste nível de ensino.

Tabela 3 - Postos de liderança e multiplicação de novos quadros dos egressos do PPGE/UFBA

Indicador de liderança /atuação docente	
Cargos de direção no sistema educacional federal (GO e DF)	02
Cargos de direção no sistema educacional estadual (Ba e AL)	05
Conselhos Estaduais de Educação (RO, AL e BA)	04
Conselhos Municipais de Educação e Saúde (BA)	02
Vice-reitores em universidades privadas	02
Pró-reitores	04
Diretores de departamento	06
Coordenadores de colegiado	05
Avaliadores do Inep	11

Avaliadores de Conselhos Estaduais	05
Atuação docente	
Docentes em programas de pós-graduação lato-sensu	40
Docentes em programas de pós-graduação stricto-sensu	39
Docentes em cursos de graduação	85
Docente na educação básica	09
No ensino médio	03
No ensino fundamental	06

Fonte: elaboração dos autores.

Destacamos a capacidade de multiplicação da formação pós-graduada de nossos egressos; 38% dos doutores estão vinculados a programas de mestrado e doutorado em suas instituições e 37% estão atuando em programas de especialização. 15% dos egressos estão vinculados às redes de avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (Inep) e dos Conselhos Estaduais de Educação. Há doutores egressos de nosso programa participando de conselhos estaduais e municipais de políticas sociais, em altos postos de direção de universidades públicas e privadas e em coordenações de colegiados e departamentos. Os números, apesar de modestos, são significativos porque cargos são, por natureza, numericamente baixos.

Vínculo com grupos de pesquisa

O vínculo com grupos de pesquisa revela ao mesmo tempo uma importante contribuição do Programa na consolidação de uma base científica e tecnológica regional e, o que é mais socialmente destacável, uma interiorização de quadros de alta titulação, necessária à participação em editais de financiamento público da pesquisa.

Tabela 4 - Vínculo dos egressos do doutorado de educação da UFBA com grupos de pesquisa

Universidades	Egressos em Grupos de Pesquisa	Universidades	Egressos em Grupos de Pesquisa
Univ. Federal da Bahia	37	Univ. Fed.de S. João Del Rey	1

Univ. do Estado da Bahia	21	Univ. Fed.de Pernambuco	2
Univ. do Sudoeste da Bahia	7	Univ. Federal de Góias	2
Univ. Estadual de Santa Cruz	5	Univ. Federal de Rondônia	1
Univ. Est. de Feira de Santana	3	Univ. Federal de Tocantins	1
Univ. Federal de Sergipe	3	Outras Univ. Estaduais	4
Univ. Nacional de Brasília	2	Universidade Privadas	9
Univ. Federal de Santa Maria	2	SENAI	3
Total de Egressos em Grupos de Pesquisa			103

Fonte: elaboração dos autores.

Há 37 egressos vinculados aos grupos de pesquisa da própria UFBA, 21 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 7 na Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) e 5 na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), todas do sistema estadual público de ensino superior da Bahia. O programa revela-se um bom preditor da inserção de egressos em grupos de pesquisa, sobretudo em instituições públicas da estado. Destaque para as universidades estaduais baianas, com forte presença no interior.

Egressos de Mestrado

O estudo sobre nossos egressos do mestrado foi realizado em 2010, tendo como fonte de dados, o currículo na plataforma lattes, do Cnpq. Consultamos o currículo de 153 alunos que ingressaram no PPGE de 2000 até 2005 e o estudo torna-se, praticamente, censitário. Nos dois anos mais recentes, a oferta de vagas para o mestrado também foi maior, o que explica as diferenças no número de egressos.

Os resultados do estudo devem ser tomados com alguma cautela porque o nível de informação nos currículos é muito variável, assim como a atualidade. Em média, os currículos estão há 12 meses

desatualizados, mas esta média elevada resulta de uma assimetria positiva. Na realidade, 60% dos egressos estavam com seus lattes atualizados até seis meses do dia da coleta e, 75% com menos de 14 meses de atualização. No extremo, temos um egresso que não atualiza seu currículo há 6 anos e outro a mais de 7 anos.

Continuidade da formação pós-graduada

Um pouco menos da metade (47,1%) dos mestres deu continuidade à formação pós-graduada, ingressando em cursos de doutorado; 52,9% pararam no mestrado. Um dado positivo sobre bolsas de iniciação científica; 57% dos alunos que tiveram bolsas de IC, na graduação, deram continuidade à formação até o doutorado, contra 47% que pararam no mestrado. Outro efeito positivo da iniciação científica ocorre na vinculação com projetos de pesquisa. Entre aqueles que informaram que tiveram bolsas de IC, 57,1% estão vinculados a grupos de pesquisa nos diretórios do CNPq.

Tabela 5 - Continuidade da formação em nível de doutorado do PPGE/UFBA

Continuidade do estudo	Quantidade	%
Não deu continuidade	81	52,9
Cursando doutorado	44	28,8
Concluiu doutorado	28	18,3
Total	153	100,0

Fonte: elaboração dos autores.

Entre os egressos que realizaram o mestrado até 2005 e já concluíram o doutorado, até 2009, 51,3% são professores de universidades públicas contra 17,9% que estão vinculados às faculdades particulares; somados todos os doutores que mantêm, pelo menos, um vínculo com a educação pública, este percentual chega a 69,0%. Entre aqueles que estão cursando o doutorado, 24,1% são vinculados às universidades públicas contra 20,7% que estão em faculdades particulares.

Trabalho atual dos egressos do mestrado

O ensino superior é o principal destino de nossos egressos do mestrado; 26,8% são professores de universidades públicas e 19,6% estão em faculdades particulares. Distribuídos na escola básica foram encontrados 13,9% dos mestres, dos quais, 11,2% na

escola pública; 2,7% estão na rede privada de ensino básico. Um percentual pequeno (5,2%) está dedicado exclusivamente à gestão.

Vínculo dos mestres com grupos de pesquisa

Há uma divisão entre aqueles que estão vinculados a grupos de pesquisa (49,0%) e aqueles que não se vincularam (51,0%).

Apesar deste vínculo significativo com grupos de pesquisa, 71,2% não estavam desenvolvendo pesquisa na ocasião da consulta ao lattes. Entre aqueles 28,8% que estavam vinculados a projetos de pesquisa, 8,5% recebiam financiamento de alguma agência de fomento e outros 9,2% o faziam, exclusivamente, com bolsa de estudos. O baixo percentual de envolvimento com projetos de pesquisa, neste caso, pode ser explicado pela titulação (doutorado) exigida nos editais das agências de fomento.

Tabela 6 - Vínculos com pesquisa dos mestres egressos do PPGE/UFBA

Pesquisa	Quantidade	%
Não	109	71,2
Sim, com financiamento	13	8,5
Sim, sem financiamento e bolsa	14	9,2
Sim, mas sem financiamento e sem bolsa	13	8,5
Outros	4	2,6
Total	153	100,0

Fonte: elaboração dos autores.

Produção científica dos egressos do mestrado

A produção científica dos mestres que ingressaram entre 2000 e 2005 no PPGE foi analisada para o período 2007-2009. Foram escolhidos os seguintes indicadores de produção científica: livros editados ou organizados; capítulos de livros, artigos veiculados em periódicos e comunicações científicas completas em eventos.

Tabela 7 - Produção científica, em número médio de comunicações/mestrando, no período 2007-2009

Indicador	Quantos publicaram	Qte produzida
Capítulos de livros	48	78
Livros editados	17	16
Artigos em periódicos	48	75

Comunicação em eventos	109	263
------------------------	-----	-----

Fonte: plataforma lattes.

Os dados mostram uma produção científica, no triênio, baixa. De um modo geral, somente um terço dos egressos produziu no triênio, nos veículos impressos. A produção mais elevada (263) foi do indicador comunicações em eventos; 109 mestres inscreveram comunicações (pode ser que o mesmo tenha inscrito em anos sucessivos) no triênio 2007-2009. Esta é uma preferência de veiculação que se observa no campo da educação.

Considerações finais

Ao discutir se a universidade deve assumir uma função reparadora ou prezar pelo princípio da meritocracia, faz-se necessário situá-la em um contexto real. Falar abstratamente de uma universidade sem considerar a realidade social e econômica em que ela está inserida, pode ser compreendida como uma forma de enviesar a discussão ou de afirmar uma concepção sobre a outra. Em contextos de maior equidade de oportunidades de acesso e permanência, de reduzidas desigualdades de renda, de gênero, de etnia/raça e de regiões a defesa da meritocracia plena ganha força. Já em contextos de profundas desigualdades e de iniquidades no sistema de acesso e permanência a defesa da função reparadora polariza com o discurso meritocrático. Ou seja, critérios de equidade antecederiam os critérios de competitividade. Em alguns casos, como por exemplo, nas políticas de instituição de reservas de vagas para acesso de segmentos desfavorecidos da população, há receios de que esta política possa resultar na perda de competitividade, de produção e de rebaixamento da instituição, rebatendo, mais adiante no sistema, produzindo mais iniquidades. No sistema de pós-graduação, particularmente, no caso analisado no presente estudo, não há sistemas de reparação por cotas ou qualquer outra política deliberada para favorecer algum grupo. A Universidade Federal da Bahia encontra-se em uma região economicamente pobre. A sua existência poderia ser considerada como um instrumento fomentador do desenvolvimento social. Contudo, Salvador é uma das capitais brasileiras que ostentam níveis de desigualdade econômica, social, de raça/etnia e de gênero, das mais elevadas do país. A questão é saber se esta Instituição é capaz de contribuir

significativamente para o desenvolvimento e a competitividade da economia local e regional, ao tempo que reduz as disparidades entre grupos, pessoas e microrregiões tão marcantes na cidade. A contribuição em particular analisada no presente estudo foi a do PPGE/UFBA, feita a partir da inserção institucional dos egressos do mestrado e doutorado.

Concluimos que o Programa é um importante vetor de equalização da política pós-graduada, aproximando interior da capital pela interiorização e nucleação de quadros e grupos de pesquisa, pela multiplicação de cursos *latu sensu* de pós-graduação, no interior e na capital da Bahia e em outros estados das regiões mais pobres da federação. Outra importante contribuição observada foi no provimento de cargos de alto e médio escalão, na esfera pública e privada, qualificando os processos de formulação de políticas, programas, projetos e de tomada de decisão.

Os resultados também sugerem a interiorização dos programas de pós-graduação conjugados com instrumentos de financiamento, de apoio à fixação de jovens doutores e o fomento de políticas de desenvolvimento local sustentável, como via de redução das disparidades microrregionais e da desconcentração territorial dos recursos humanos, tecnológicos e da promoção da justiça social. Esta seria uma alternativa às ações políticas implementadas desde a década de 1970 e que teriam fracassado na tentativa de diminuir as iniquidades regionais, como observado por Silvério (2008).

Reparative or meritocratic: a discussion of social responsibility of graduate school

Abstract: The occupation and the fate of doctors and masters can be good indicators of social commitment post-graduate studies in Brazil. Highly professional staff titrated for underdeveloped regions and busy with the preparation processes and production of knowledge and technology may indicate a path to reducing regional and micro-regional inequalities and to the development of local social and economic potential, enhancing the image of a socially responsible public university. The present study investigated the insertion and the fate of graduates of doctoral and master's degrees at the Faculty of Education, Federal University of Bahia in order to discover whether (and how) their courses are contributing to the promotion of equity. The main source of data was the platform *lattes* CNPq. The results indicate: a strong presence of graduates in the public school system; a dominant destination to the poorest regions of Brazil, Bahia; the establishment of new and extension of former research groups; and the organization and strengthening of new postgraduate (*strictu* and *latu sensu*) programs. These findings indicate the program as a tool to promote equity in education and research.

Keywords: Higher education. Evaluation of graduate students. Educational evaluation.

Referências

ASHLEY, P. A. et al. *Ética e responsabilidade social nos negócios*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica Brasileira*. Brasília, DF: CGEE, 2010.

CUNHA, M. I. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Editores Associados. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. *Revista Avaliação*. Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 7-19, 2001.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: _____. (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

GOERGEN, P. L. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Org.). *Universidade e compromisso social*. Brasília, DF: INEP, 2006. P. 65-95 (Coleção Educacional Superior em Debate)

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 109-120.

MOREIRA, L. M.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção "ofertista-linear" para novos modelos de produção do conhecimento" implicações para a avaliação. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 625-645, 2008.

SILVÉRIO, V. R. O IFP e a ação afirmativa na pós-graduação brasileira. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 215-249.

WEISSKOPF, T. E. A experiência da Índia com a ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

VELLOSO, J. (Org.). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Capes, 2003. 290 p.

Recebido: 01/06/2012 Aprovado: 03/09/2013