



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



LENITA VILLAMARIN LOPEZ LESSA

**SIGNIFICADOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VEZ DAS
VOZES DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
BRASILEIROS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof.Dr^a. Janine Marta Coelho
Rodrigues

JOÃO PESSOA- PB

Outubro/2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



L638s Lessa, Lenita Villamarin Lopez.
 Significados do modelo CAPES de avaliação: a vez das
 vozes docentes dos Programas de Pós-Graduação brasileiros /
 Lenita Villamarin Lopez Lessa.- João Pessoa, 2016.
 302f. : il.
 Orientadora: Janine Marta Coelho Rodrigues
 Tese (Doutorado) - UFPB/CE
 1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Pós-Graduação
 brasileira. 4. Modelo de avaliação - CAPES.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

LENITA VILLAMARIN LOPEZ LESSA

**SIGNIFICADOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VEZ DAS
VOZES DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
BRASILEIROS**

Tese aprovada em 05 de Outubro de 2016, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Janine Marta Coelho Rodrigues
Orientadora

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
Examinador Interno (PPGE/UFPB)

Prof. Dr^a Edneide Jezine M. de Araujo
Examinadora Interna (PPGE/UFPB)

Prof. Dr^a Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Examinadora Externa (MPGOA/MPPGAV/ UFPB)

Prof. Dr^a Maria de Lourdes Soares
Examinadora Externa (PPGSS/ UFPB)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Arturo e Teresa, que forjaram em mim o amor pelo estudo e a prática da contestação. É no amor e exemplo de vocês que eu me torno o que realmente sou.

Ao meu marido, José Augusto, e às minhas filhas Vania e Ivna, por quem lanço sementes e ancorei raízes pelo mundo. Mares bravios instigam os navegadores ousados. Que nunca nos falem mares por onde navegar!

Aos meus netos, Amanda e Samuel, e ao meu sobrinho Arthur, por quem busco me ressignificar como exemplo nos estudos. A vida é terra fértil que responde ao bom plantio.

Aos meus irmãos, Tito e Cris, ora apoiadores, ora plateia, ora debatedores, mas sempre sonhadores do meu sonho. E é sonhando que vamos acordando.

À professora Janine Marta Coelho Rodrigues, orientadora deste trabalho, um exemplo de vida, amor à docência, fonte de inspiração, sabedoria, competência, acolhimento, confiança e incentivo irrestrito. Sua marca na minha alma jamais será apagada!

Ao professor Cosmo Severiano Filho, um mestre entre os mestres, *in memoriam*. Sei que você continua torcendo e caminha ao meu lado neste momento. Um dia você me disse : “ vá e volte com o título”. E cumpro agora a palavra – meu último tributo a você, presença sempre inspiradora na minha trajetória acadêmica.

Aos colegas do curso, de A a Z. Pelas trocas ricas e pelos momentos em que demos, juntos, os passos que nos levaram além. E pelo apoio que nos demos uns aos outros, nos momentos mais críticos do curso. Fomos felizes durante o percurso. Amigos para sempre.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, pelos sábios conselhos e contribuições valiosas a este trabalho. É somando a força que multiplicamos o poder. Explode, amizade, neste círculo azul de beleza, competência e carinho e carinho!

Às professoras Edna Brennand, Emília Prestes e Graça Guerra, sempre apoiadoras das minhas possibilidades e desafiadoras nos momentos decisivos. Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito. É magia que molda a realidade!

Aos docentes dos Programas da pós-graduação brasileira, sem cuja participação generosa este trabalho não teria sido possível. Formemos uma rede de resistência por uma avaliação mais completa da pós-graduação brasileira e que ouça o ruído das nossas vozes, como vocês sugeriram! Entoemos o Cântico da Mudança, a partir de agora!

A todas as deusas das batalhas, dos rios correntes, das pontes sobre o arco-íris. Às espadas de coragem, às flores do caminho, às cachoeiras de sabedoria. A todas as Mães do mundo, às noites de lua cheia e às inspirações felizes que, em momentos de conexão com a Alma Mater, sopraram em minha alma o mais poderoso sigilo de poder: Querer, Ousar e Fazer!

Heya, Tiamat, Morrighan, Freya, Dannu, Brigit, Kali, Hécate, que dançaram comigo esta dança espiral de vertigem, poder e realização!!!!

***“O real não está na chegada
e nem na saída,
ele se dispõe pra gente
no meio da travessia.”***

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas)

RESUMO

A presente tese teve como objetivo geral investigar o modelo CAPES de avaliação da pós-graduação brasileira, realizando uma interlocução com os docentes dos Programas de pós-graduação nas áreas de Educação e Engenharia de Produção, a fim de ouvir suas opiniões, anseios, ansiedades e dificuldades nos contextos da influência, prática e resultados das políticas de avaliação. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, exploratório e explicativo, junto a dez programas de pós-graduação em ambas as áreas e nas regiões sul, sudeste e nordeste do Brasil, contemplando as vozes de 120 docentes, com representatividade de 67% na Educação e 33% em Engenharia de Produção. Conclui-se que, no contexto da influência, as políticas que permearam a pós-graduação, desde o início tiveram dificuldades para distinguir se o foco seria garantir a autonomia do conhecimento ou meramente replicar as políticas neoliberais - e essa dúvida interpretação tem levado a pós-graduação a curvar-se à lógica do mercado e afastar-se de seu sentido emancipatório de produção de conhecimento. A CAPES alinhou seus Programas Nacionais de Pós Graduação e sua avaliação a essa mesma tendência neoliberal, priorizando a aferição de resultados imediatamente palpáveis – o que obscurece a identificação da qualidade acadêmica e científica real dos Programas. No contexto da prática, os docentes entendem a avaliação da CAPES como não distintiva para a aplicabilidade da pesquisa – pois ignora as contribuições para a sala de aula e para os problemas educacionais e, também, as contribuições de métodos e modelos aplicáveis ao mercado. Os docentes da Educação expressam forte insatisfação com: os critérios predominantemente quantitativos; baixa atenção dada à contribuição da pesquisa na Educação Básica; desconsideração das especificidades da área e miopia de um sistema que qualifica livros e periódicos do mesmo modo, fazendo a função pedagógica perder sentido. Os docentes da Engenharia de Produção percebem uma avaliação para a qual são invisíveis as participações em bancas, eventos e o envolvimento com a extensão. E relatam o grande equívoco do posicionamento da Engenharia de Produção na área de Engenharias III, o que causa dificuldade as publicações e prejudica os cursos. No contexto dos resultados e efeitos, dão-se: a sobrecarga de trabalho dos docentes; o aumento de exigências por publicações qualificadas e impactos diretos sobre a qualidade do ensino e o tempo de dedicação à pesquisa – com riscos para a qualidade da formação de novos pesquisadores. Em todas as três arenas estudadas ocorrem conflitos e críticas sobre os propósitos sociais, políticos e econômicos da avaliação da pós-graduação, que não deve ser pensada como um sistema de produção fabril e sim como um coadjuvante para a construção e disseminação de conhecimento. E que precisa perder seu aspecto punitivo, abrindo espaço para a multiplicidade de discursos e especificidades das áreas de conhecimento, a fim de garantir um processo avaliativo mais justo para todos os Programas de Pós-Graduação, em todas as áreas de conhecimento.

Palavras-chave: *Políticas Educacionais; Pós-Graduação Brasileira; Modelo de Avaliação da Capes*

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the CAPES evaluation model for Brazilian post-graduation, degree, accomplishing an interlocution with the teachers of post-graduation programs both in Education and Production Engineering areas, so as to hear their opinions, longings, anxieties and difficulties in the contexts of the influence, practice and results of the evaluation politics. Under a hypothetical-deductive approach, a qualitative, documental, exploratory and exploratory research was carried, considering ten post-graduation programs in both knowledge areas spread in south, southeast and northeast regions of Brazil. Thus, it was possible to hear the voices of 120 teachers, with a representativeness of 67% for Education and 33% for Production Engineering. Conclusions point that teachers of Education programs express widespread dissatisfaction regarding the quantitative criteria, the low attention given to the contribution of research to Basic Education, the inattention given to the specificities of the area and, mainly, the short-sightedness of the system, when not qualifying books the same way newspapers are qualified, which causes the pedagogic function to lose sense. Teachers of Production Engineering also point out that the evaluation ignores the participations in newsstands and events as well as the involvement with the extension that, to them, it's invisible in the evaluation. They also tell about gravity of the mistaken placement of Production Engineering in the area Engineering III, which causes countless difficulties when publishing in the papers/magazines of that area, once they are not adapted to Production Engineering. The influence context shows that the politics that have been generated along time have caused a historical difficulty to distinguish among what it is an investment to guarantee knowledge autonomy from what has been a mere mirror for neo-liberal politics - and that has been making the programs bend to the market logic and putting aside the emancipatory aspect of knowledge production. Results context show that, in all three studied arenas there are conflicts and criticism about social, political and economic purposes for the post-graduation while it should not be regarded as a factory production system but as a support for knowledge building and spreading as well as lose its punitive aspect and open for the multiplicity of speeches and specificities of each knowledge area, thus guaranteeing a fair evaluation process for all the Programs and in all areas.

Key-words: *Educational politics; Brazilian post-graduation; Capes evaluation model*

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo general investigar el modelo CAPES de evaluación del posgrado brasileño, realizando una interlocução con los docentes de los Programas de posgrado en las áreas de Educación e Ingeniería de Producción, a fin de oír sus opiniones, anhelos, ansiedades y dificultades en los contextos de la influencia, práctica y resultados de las políticas de evaluación. Bajo un ordenamiento hipotético-deductivo, fue realizada una investigación cualitativa, de cuño documental, exploratório y explicativo, junto a diez programas de posgrado en ambas áreas y en las regiones sur, sudeste y nordeste del Brasil, contemplando las voces de 120 profesores, con representatividad de 67,% en la Educación y 33% en Ingeniería de Producción. En el contexto de la influencia, se concluye que las políticas que permearam el posgrado desde su inicio viviran dificultades para distinguirse si el foco es garantizar la autonomía del conocimiento o perpetuar la mera replicación de las políticas neoliberales - y esa dúbida interpretación ha hecho los programas de posgrado curvarse a la lógica del mercado y alejarse de su sentido emancipatório de producción de conocimiento. A CAPES alineó sus PNPG's y su evaluación a esa misma tendencia neoliberal, priorizando el arqueo de resultados inmediatamente palpáveis y eso oscurece la identificación de la calidad académica y científica real de los Programas. En el contexto de la práctica, los docentes entienden la evaluación de la CAPES como no distintiva para la aplicabilidad de la investigación, ya que ignora las contribuciones para las clases y para los problemas educacionales y, también, las contribuciones de métodos y modelos aplicables al mercado. Los profesores de la Educación expresan fuerte insatisfacción con: los criterios fuertemente cuantitativos; baja atención dada a la contribución de la investigación en la Educación Básica; ; desconsideração de las especificidades de la área y miopia de un sistema que califica libros y periódicos de igual manera, haciendo la función pedagógica perder su sentido. Los docentes de la Ingeniería de Producción perciben una evaluación para la cual son invisibles las participaciones en bancas, eventos y la implicación con la extensión. Y relatan el grande equívoco del posicionamiento de la Ingeniería de Producción en el área de Ingenierías III, lo que dificulta las publicaciones y perjudica los cursos. En el contexto de los resultados y efectos, se dan la sobrecarga de trabajo de los docentes; el aumento de exigencias por publicaciones calificadas e impactos directos sobre la calidad de la enseñanza y el tiempo de dedicación a la investigación y más los riesgos para la calidad de la formación de nuevos investigadores. En todas las tres arenas estudiadas ocurren conflictos y críticas sobre los propósitos sociales, políticos y económicos de la evaluación de lo posgrado, que no debe ser pensado como un sistema de producción fabril y sí como un coadyuvante para la construcción y diseminación del conocimiento. Y que necesita perder su aspecto punitivo, abriendo espacio para la multiplicidad de discursos y especificidades de las áreas de conocimiento, para asegurar un proceso avaliativo más justo para todos los Programas de Posgrado en todas las áreas de conocimiento.

Palabras clave: Políticas Educacionales en Brasil ; Posgrado Brasileño; Modelo CAPES de Evaluación del Posgrado

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ABEPRO	Associação Brasileira de Engenharia de Produção
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
ANPED	Associação Nacional dos Profissionais da Educação
ANPG	Associação nacional de Pós-Graduação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia
CT&I	Ciência, tecnologia e Inovação
CTC	Comitê Técnico Científico
CTC EB	Comitê Técnico Científico da Educação Básica
CTC ES	Comitê Técnico Científico do Ensino Superior
DASP	Departamento Administrativo do Setor Público
DAV	Diretoria de Avaliação
DEB	Diretoria de Educação Básica
DED	Diretoria de Educação à Distância
EAD	Educação á Distância
FI	Fator de Impacto
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FORPROP	Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GRACH	Grande Área das Ciências Humanas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFE	Instituto Federal de Ensino Superior
JCR	Journal of Citation Reports
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTI	Ministério da Cultura, Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINTER	Mestrado Interinstitucional
ORUS	Observatoire International des Réformes Universitaires
PAEP	Programa de Apoio a Eventos no país
PGU	Programa Universitário
PICDT	Programa de Capacitação Docente e Técnica
PNE	Plano Nacional de Educação
PND	Plano nacional de Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PQI	Programa de Qualificação Institucional
PQLP	Programa de Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa no Timor Leste
PQTC	Programa dos Quadros Técnicos e Científicos
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROEX	Programa de Extensão Universitária
PROFOR	Programa de Formação Científica

PROUNI	Programa Universidade para Todos
QUALIS	Sistema de Indicadores da Qualidade da Produção Científica
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBE	Serviço de Bolsas de Estudo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior
SNDCT	Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SBE	Serviço de Bolsas de Estudo
SED	Serviço de Estatística e Documentação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Mapa de Distribuição do IDH pelo mundo	20
Figura 02 -	Mapa de Distribuição dos Programas de pós-graduação no Brasil	30
Figura 03 -	Mapa de Investimentos da CAPES em bolsas e fomento em R\$ mil	33
Figura 04 -	Estrutura Organizacional da CAPES	107
Figura 05 -	Organização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação	144
Figura 06 -	Processo de Avaliação de Novas Propostas de Cursos	148
Figura 07 -	Processo de Avaliação para Manutenção dos Programas	149
Figura 08 -	Tela de Entrada para consulta ao Caderno de Indicadores	175
Figura 09 -	Plataforma Sucupira: Menu de Preenchimento de Dados	176
Figura 10 -	Contextos da Formulação das Políticas	192
Figura 11 -	Contextos do Ciclo de Políticas	194
Figura 12 -	Elementos do Paradigma da Simplificação	216
Figura 13 -	Distribuição dos Programas de Pós-graduação pelas Regiões	231
Figura 14 -	Quantitativo de Programas de pós-graduação por área no Brasil	232
Figura 15 -	Ranking Mundial de Doutores por milhão de Habitantes	232

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Composição do CTC da CAPES e Áreas de Formação dos Membros	36
Quadro 02 -	Amostragem dos Editais de Chamadas do CNPq (set-nov 2014)	38
Quadro 03 -	Editais da CAPES em fevereiro de 2014	39
Quadro 04 -	Editais de Chamadas para a Área de Educação	40
Quadro 05 -	Projetos Internacionais Conjuntos de Pesquisa da CAPES	113
Quadro 06 -	Programas de Parcerias Universitárias da CAPES	114
Quadro 07 -	Resumo das Principais Características dos PNPGs	136
Quadro 08 -	As Áreas de Avaliação da CAPES	145
Quadro 09 -	Classificação de Livros no Sistema Qualis (identificação da obra)	153
Quadro 10 -	Classificação de Livros no Sistema Qualis (conteúdo e organização)	156
Quadro 11 -	Classificação de Coletâneas e Dicionários no Sistema Qualis	158
Quadro 12 -	Revistas Brasileiras na Área de Educação com Estrato A1	159
Quadro 13 -	Periódicos de outras Áreas com estrato A1 nas Engenharias III	168
Quadro 14 -	Periódicos Nacionais em Engenharia de Produção	169
Quadro 15 -	As Áreas da Engenharia de Produção	171
Quadro 16 -	As 48 Grandes Áreas para a Avaliação da CAPES	174
Quadro 17 -	Quesitos da Ficha de Avaliação da CAPES	178
Quadro 18 -	Espaço Amostral da Pesquisa	196
Quadro 19 -	Variáveis de Investigação em Cada Contexto	198
Quadro 20 -	Etapas da Análise Qualitativa no Contexto da Prática	200
Quadro 21 -	Periodicidade de algumas Revistas com estrato A1 em Educação	238
Quadro 22 -	Competências do Engenheiro de Produção	247
Quadro 23 -	Lista Parcial dos Estratos A1 para a área de Engenharias III	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Os Números da Pós-Graduação Brasileira em 2014	21
Tabela 02 -	Os Números da Pós-Graduação Brasileira em 2012	22
Tabela 03 -	Investimentos da CAPES em Bolsas de Fomento por estado	138
Tabela 04 -	Variações de Investimentos da CAPES por estado	140
Tabela 05 -	Investimentos da CAPES agrupados por região e estados	202
Tabela 06 -	Total de Docentes Respondentes por Área	202
Tabela 07 -	Densidade Amostral Real da Pesquisa	203
Tabela 08 -	Concentração de Respostas por Conceito do Programa	205
Tabela 09 -	Concentração de Regiões por conceito da CAPES	206
Tabela 10 -	Distribuição de Programas por região e conceito da CAPES	207
Tabela 11 -	Tempo dos Docentes para o Ingresso na pós-graduação	230

SUMÁRIO

ROTA DE EXPLORAÇÃO PROPOSTA.....	17
1.1 A PROBLEMÁTICA MULTIDIMENSIONAL DA AVALIAÇÃO DA CAPES	25
1.2 RECORTE DE INTERROGAÇÕES	54
1.3 ENUNCIÇÃO DA TESE	55
1.4 RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO	56
14.1 O Pós-Estruturalismo e a Heurística: Olhares Necessários para a Abordagem do Policy Cycle.....	61
1.5 OBJETIVOS	68
1.5.1 Objetivo Geral	68
1.5.2 Objetivos Específicos	68
CAPÍTULO II PERCURSO TEÓRICO	69
2.1 A GÊNESE DA INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE	69
2.1.1 Criação e Evolução da Universidade no Brasil	72
2.2 HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DA CAPES	88
2.2.1 Surgimento e Evolução da CAPES	97
2.2.2 A Estrutura Organizacional da CAPES	102
2.2.3 A Qualificação Nacional e Internacional de Pessoal na CAPES	109
2.3 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG's)	117
2.3.1 O Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)	119
2.3.2 O Segundo Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)	121
2.3.3 O Terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)	122
2.3.4 O Quarto Plano Nacional de Pós-Graduação (2005- 2010)	123
2.3.5 O Quinto Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)	126
2.3.6 O Atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020)	129

2.4 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO	137
2.4.1 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)	141
2.4.2 A Plataforma Sucupira	146
2.4.3 Os Indicadores de Qualidade da Produção Científica (Sistema Qualis)	150
2.4.3.1 Qualis Periódicos: a Relação entre o fator de Impacto e a Classificação nos Estratos	164
2.4.4 O Módulo de Coleta de Dados	173
2.5 CONHECIMENTO COMO INSUMO E A TECNOCIÊNCIA	184
2.6 O CICLO DE POLÍTICA DE BALL NO ESTUDO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	190
CAPÍTULO III – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	196
3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E CRITÉRIOS DE INVESTIGAÇÃO EM CADA CONTEXTO	197
3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS EM CADA CONTEXTO	198
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	201
4.1 PROGRAMAS E DOCENTES: Perfis do Estudo	201
4.2 VOZES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA	211
4.2.1 Conformidade dos critérios, situação das publicações e equilíbrio de esforços na área de Educação	211
4.2.2 Conformidade dos critérios, situação das publicações e equilíbrio de esforços na área de Engenharia de Produção	244
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
5.1 SOBRE O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA POLÍTICA NA AVALIAÇÃO DA CAPES	267
5.2 SOBRE O CONTEXTO DA PRÁTICA NA AVALIAÇÃO DA CAPES	271
5.3 SOBRE O CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES	277
5.4 PALAVRAS FINAIS	279
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281
APÊNDICE 1- MODELO DO QUESTIONÁRIO	293
ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA	300

ROTA DE EXPLORAÇÃO PROPOSTA

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (Arthur Schopenhauer)

A forma com que se entende uma política pública está diretamente relacionada com a percepção que se tem do Estado. Frequentemente, compreende-se a política pública como uma ação ou conjunto de ações por meio das quais o Estado interfere na realidade, geralmente com o objetivo de atacar algum problema. Essa definição se mostra um tanto quanto simplista, uma vez que trata o Estado como um ator que opera de forma autônoma e deveria beneficiar a sociedade como um todo através de suas ações.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Mancebo e Maués (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1996) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984, p.121) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

Há, atualmente, uma multiplicidade de abordagens, teorizações incipientes e vertentes analíticas que buscam dar significação à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas, considerando um mundo cada vez mais caracterizado pela interdependência assimétrica, incerteza e complexidade das questões.

A política pública não se furta ao imperativo da utilidade social, o que implica na possibilidade de cursos de ação alternativos. Desse modo, a análise da política deve ter sempre como objeto específico o estudo de programas governamentais, suas condições de emergência, mecanismos de operação e prováveis impactos sobre a ordem social e econômica (MEAD, 1995).

O recorte de interesse deste trabalho debruça-se sobre um dos aspectos desse movimento do Estado, que são as políticas de avaliação da pós-graduação brasileira, formuladas e implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é um dos órgãos do Ministério da Educação (MEC). Busca, no

desenrolar dos movimentos do Estado no sentido da excelência da pós-graduação, compreender os reflexos e resultados do modelo de avaliação nos contextos da prática dos docentes dos Programas de Pós-Graduação.

A pós-graduação brasileira tem como finalidade a formação e o desenvolvimento da pesquisa, a efetiva contribuição social e científica, além de ser o *locus* da formação de pesquisadores, de docentes para o magistério superior e para o mercado de trabalho, como é o caso dos mestrados profissionais.

Analisar a pós-graduação brasileira sob uma ótica multifuncional que contemple suas funções social, científica, de pesquisa e de formação docente, é condição para a qual os formuladores das políticas educacionais devem estar atentos, de modo a reduzir ou eliminar incongruências, contradições e choques entre políticas educacionais que priorizem algumas funções em detrimento de outras, a fim de evitar a criação de desigualdades que afetem a pós-graduação em sua essência sistêmica, acabando por fragilizá-la no seu propósito geral.

Hey e Catani (2010, p. 57) entendem o atual sistema de pós-graduação brasileiro como “o mais sofisticado de toda a América Latina e, ao lado do sistema indiano, o melhor dentre aqueles existentes fora do chamado mundo desenvolvido”. Isso demonstra que o Brasil – um país considerado ainda em desenvolvimento - lidera o bloco dos países latino-americanos no que diz respeito à qualidade da pós-graduação. Tal fato deve-se ao número crescente de Programas de pós Graduação nos últimos anos, bem como o aumento da inserção das publicações nacionais em periódicos bem conceituados internacionalmente.

Entretanto, essas afirmativas restringem-se a comparativos de dados objetivos, o que é insuficiente para que se possa, realmente, afirmar com segurança se os indicadores quantitativos aplicados podem, de fato, nos levar a crer que haja evidência de um aumento real na qualidade na pós-graduação brasileira.

Segundo o atual presidente da CAPES, há 40 anos, havia perspectiva de desenvolvimento da pós-graduação no Brasil diferente da que existe atualmente e o país ganhou respeito no exterior na área da produção científica, uma vez que o Brasil está em 13º lugar no ranking da produção científica mundial. A expectativa é alcançar a 9ª ou a 10ª posição nos próximos anos (CAPES, 2012). Para uma melhor compreensão das categorias que definem o mundo desenvolvido e o mundo em desenvolvimento, Almeida Filho (2008, p. 55) oferece a seguinte conceituação:

Entende-se por mundo desenvolvido, o grupo de países que conseguiram alto índice de industrialização, alto padrão de vida, bem-estar material, melhor nível educacional, maior igualdade de oportunidades, melhores níveis de alimentação, maior resistência às doenças, elevado nível de consumo de boa parte da população e maior desenvolvimento mental, possíveis graças à riqueza e à tecnologia. Já os países em desenvolvimento ou emergentes são aqueles que possuem um padrão de vida entre baixo e médio, uma base industrial em desenvolvimento e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) variando entre médio e elevado. Algumas organizações internacionais, como o Banco Mundial, usam classificações estritamente numéricas e consideram todos os países com renda baixa e média como "em desenvolvimento".

O IDH é um índice empregado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e serve de medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros fatores, entre os diversos países do mundo. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente bem-estar infantil. É usado para distinguir se o país é desenvolvido, em desenvolvimento ou subdesenvolvido, e para medir igualmente o impacto de políticas econômicas na qualidade de vida. Esse índice é composto por estatísticas de expectativa de vida, média de anos de escolaridade, anos de escolaridade esperados e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita – sendo que, quanto mais próximo de 1 o IDH, mais desenvolvido é o país. Para o cálculo do IDH, a ONU trabalha com a seguinte composição de indicadores:

- a) Distribuição social da renda: em países desenvolvidos, esse indicador aponta que a renda não se encontra concentrada nas mãos de uma minoria, mas sim que é distribuída de modo mais equilibrado – o que permite que os habitantes desfrutem de um padrão de vida melhor e com maior qualidade;
- b) Escolaridade: significa que quanto maior o grau de instrução de um povo, mais desenvolvido ele será. As taxas de analfabetismo em países desenvolvidos são praticamente nulas – é o caso de países como Japão, Canadá, Noruega e EUA. Uma nação com altos indicadores de analfabetismo tem o seu desempenho econômico, político e social limitado;
- c) Saúde e longevidade: nos países desenvolvidos, os serviços relacionados à saúde são excelentes. Há Programas assistenciais, pré-natal, serviços de saneamento básico etc – o que contribui para a redução das taxas de mortalidade e para o aumento da longevidade da população.

O mapa abaixo apresenta os países com o maior IDH no ano de 2013 e a distribuição do IDH pelo mundo. Contudo, ainda é muito grande a diferença, por exemplo, entre a Noruega – o maior IDH do mundo e com pontuação de 0,943 e o Brasil, com pontuação de 0,717. Por tais razões, mesmo entre os países considerados do mundo desenvolvido (como é o caso do Brasil e da Noruega), podem existir diferenças significativas em muitos indicadores.

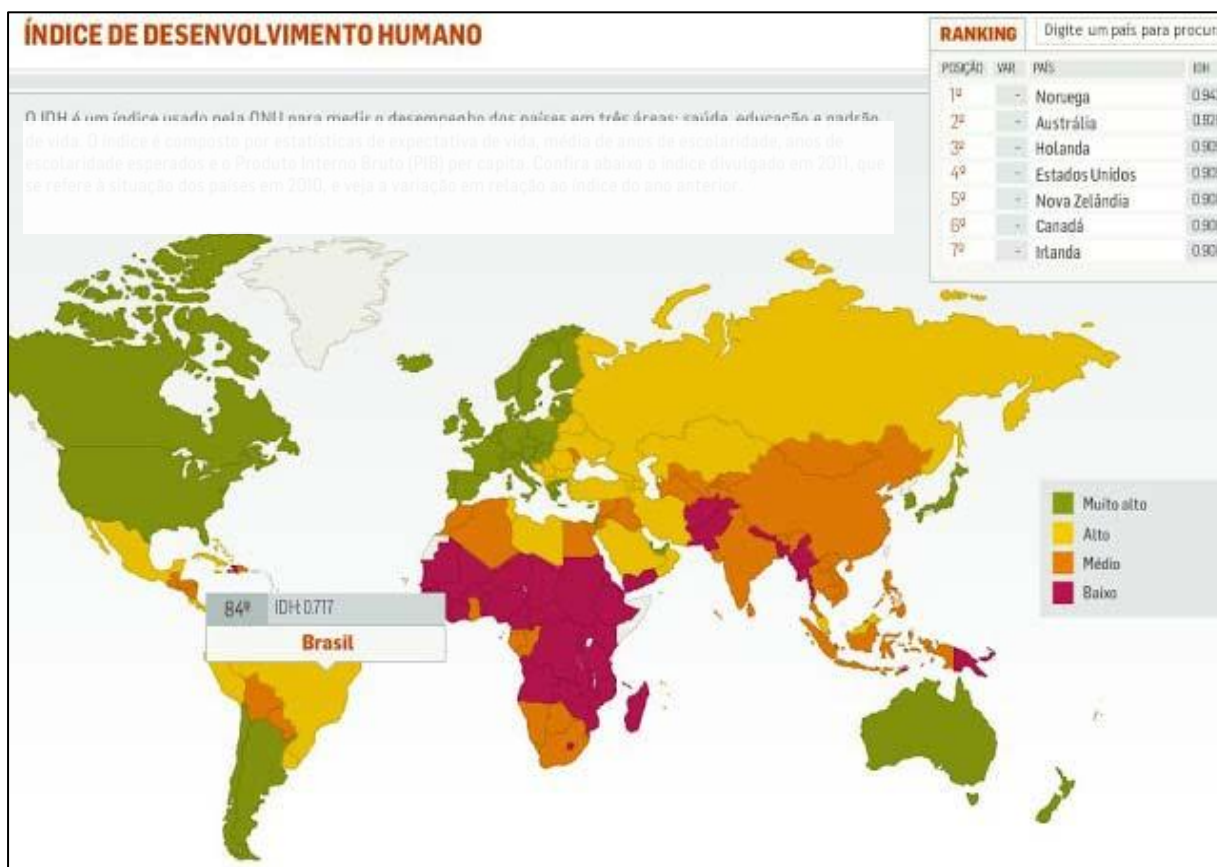


Figura 01 - Mapa de Distribuição do IDH pelo mundo

Fonte : PNUD Brasil, 2013

Nas regiões onde estão localizados os grupos de países ricos e desenvolvidos, também existem nações com grandes problemas sociais e econômicos em níveis semelhantes aos dos Estados pobres ou subdesenvolvidos. E o mesmo se dá nas regiões dos países do chamado mundo subdesenvolvido – que também possuem países com grandes participações no mercado mundial (que são as chamadas nações emergentes ou em desenvolvimento). Nesse caso, estão incluídos China, Índia e Coreia do Sul (no continente asiático) e Brasil, Argentina e México (na América Latina). Ou seja: nada impede que um país desenvolvido mostre um menor desempenho em algum ponto e nem que um país subdesenvolvido tenha um bom desempenho em algum ponto.

E, desse modo, chegamos ao fato de que, no Brasil – um país ainda de grandes contrastes e desigualdades – embora já considerado um país com alto índice de desenvolvimento humano (apesar de, no *ranking* mundial, estar ainda na 79ª posição), conta com um sistema de pós-graduação que vem se destacando quantitativamente no mundo e na América do Sul.

O perfil da pós-graduação brasileira vem evidenciando um movimento de grande crescimento quantitativo nos últimos anos, conforme dados da CAPES (2015), como se pode perceber no retrato atual, em números, disposto na Tabela 1.

Tabela 01 - Os Números da Pós-graduação Brasileira em 2014

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	311	139	7	38	127	438	266	134	38
Nordeste	754	357	16	100	281	1.035	638	297	100
Norte	199	99	4	34	62	261	161	66	34
Sudeste	1.747	406	28	291	1.022	2.769	1.428	1.050	291
Sul	795	281	7	116	391	1.186	672	398	116
Brasil:	3.806	1.282	62	579	1.883	5.689	3.165	1.945	579
Legenda: M- Mestrado Acadêmico D- Doutorado M/D- Mestrado Acadêmico/Doutorado F- Mestrado Profissional									

Fonte: CAPES, 2015

No último triênio, houve um crescimento de vulto na quantidade de cursos oferecidos, que praticamente triplicaram. Na segunda coluna da tabela acima, na linha de Totais de Cursos de pós-graduação, temos os valores desagregados e absolutos que dão a clara ideia do avanço quantitativo da pós-graduação brasileira. Então, onde, na linha à esquerda, intitulada de *Programas e Cursos de Pós-graduação* temos, por exemplo, os Programas que oferecem tanto cursos de mestrado como de doutorado agregados, na coluna totalizadora da direita podemos ver esses cursos em separado. Para entender as totalizações basta, por exemplo, somar a quantidade de programas que oferecem somente mestrado (139) com a quantidade de programas que oferecem tanto cursos de mestrado como de doutorado (127). O total, expresso na linha de *Totais de Cursos de pós-graduação* mostrará os 438 cursos existentes, em todos os programas.

Para uma melhor visualização da evolução da pós-graduação brasileira, a tabela abaixo demonstra os números de *programas* e cursos no ano de 2012. Note-se que a tabela da

GeoCAPES(2012) apresenta os valores consolidados por Programas, apenas e, por tal razão, temos que fazer a comparação com as colunas da tabela de 2014 que tratam de *Programas e Cursos de Pós-graduação*:

Tabela 02 - Os Números da Pós-graduação Brasileira em 2012

Exclusivamente Mestrado acadêmico	Apenas doutorado	Mestrado e Doutorado	Mestrado Profissional
1.230	53	1.664	395

Fonte: GeoCAPES, 2012

Os programas com apenas mestrado acadêmico subiram de 1.230 para 1.282; os com somente doutorado pularam de 53 para 62; os que oferecem tanto mestrado como doutorado avançaram de 1.664 para 1.883 e os mestrados profissionais subiram de 395 para 579. No triênio, foram 52 programas com mestrado acadêmico a mais; nove programas a mais ofertando doutorado; 219 mais programas oferecendo cursos de mestrado e doutorado e 184 programas oferecendo mestrados profissionais. O maior crescimento se deu nos cursos que ofertam tanto mestrado como doutorado, seguido pelos mestrados profissionais.

Como as comparações estão circunscritas a apenas um triênio, possivelmente muitos cursos de mestrado são novos - não há dados sobre suas datas de criação - e contam somente com o reconhecimento e ainda não passaram pela avaliação trienal da CAPES, o que impossibilita afirmar que o crescimento quantitativo tenha sido acompanhado por um crescimento qualitativo desses programas. São números de crescimento, de certa forma, orgânicos, pois não retratam, com precisão, se a expansão foi acompanhada de fôlego para a permanência.

Por exemplo, na região Nordeste, a partir de 2010, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2012) passou a contar com 14 novos programas de pós-graduação, com nível de mestrado, recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). São eles os cursos de: Literatura e Interculturalidade, Ciência e Tecnologia Ambiental, Ensino de Ciências e Matemática, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Relações Internacionais, Enfermagem, Desenvolvimento Regional, Ciências Agrárias, Ecologia e Conservação, Odontologia, Farmácia, Formação de Professores, Saúde Pública e Serviço Social.

No que diz respeito aos professores doutores, de 2005 para 2012, esse número subiu de 124 para 414, o que representa um crescimento de mais de 300%. Foram 179 professores com o título de doutor que passaram a desempenhar atividades cada vez mais favoráveis para o ensino e, principalmente, à pesquisa. Em números gerais, a Universidade partiu de um quadro com 796 docentes no início desse período para, hoje, comportar um grupo de 975 professores dentre os níveis de qualificação acadêmica (UEPB, 2012).

Ao apreciarmos isoladamente esses números, o crescimento absoluto numérico dos Programas de pós-graduação da UEPB realmente foi inquestionável, com a quantidade de professores doutores chegando, em 7 anos, ao patamar de 300% a mais no período. No entanto, uma análise mais minuciosa evidencia que o desempenho dos Programas frente à avaliação não foi tão satisfatório e isso suscita a questão: será que os nossos docentes não estão sendo bem formados, já que a elevação do conceito é tão tímida frente à expansão incontestável dos quantitativos dos Programas? Ou há algo no sistema de avaliação da CAPES que é, possivelmente, de caráter reducionista e não alcança fatos subjetivos e importantes desses Programas?

A própria UEPB informa que, desses 14 novos Programas, apenas quatro subiram de conceito na avaliação no triênio 2010-2012. Foram eles: Relações Internacionais, Enfermagem, Ciência e Tecnologia Ambiental, Ensino de Ciências e Matemática e Odontologia.

[...] em avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulgada no dia 10 de dezembro de 2013, de 12 cursos de mestrados da Instituição avaliados, cinco evoluíram nos conceitos de qualidade da instituição de fomento à pesquisa. Passaram de nota 3 para 4 os mestrados em Relações Internacionais, Enfermagem, Ciência e Tecnologia Ambiental, Ensino de Ciências e Matemática e Odontologia (UEPB, 2012).

Já na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) há, hoje, 71 cursos de mestrado (incluindo os mestrados profissionais) e 38 de doutorado, totalizando 109 Programas de pós-graduação. No ano de 2011, houve a criação de 7 novos Programas, abrangendo quatro cursos de mestrado e 3 de doutorado. São eles os doutorados de Administração e Modelos de Decisão e Saúde, com nota 4. O Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, no Campus de João Pessoa - obteve nota 5, nos níveis de Mestrado e Doutorado. Também foram aprovados os mestrados em Ciência Animal (Campus de Areia), Ciências Agrárias -

Agroecologia - no Campus de Bananeiras; e os de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, e Psicologia, no Campus I - aprovados com notas 3 e 4, respectivamente.

A planilha da CAPES (2014) com os resultados das avaliações do triênio 2011-2013 mostra que todos os conceitos iniciais desses novos cursos foram mantidos. Ou seja – se não houve queda, também não houve avanços. E tal fato deva-se, provavelmente, ao acúmulo de exigências quantitativas que, de certo modo, sequestram o tempo de dedicação dos docentes no adensamento das propostas e na maturação das pesquisas e as publicações melhor pontuadas – que são a ênfase da avaliação.

Ora, os cursos novos recebem o conceito inicial às custas das publicações e do trabalho preexistente de seus docentes, mas ao longo do processo de aquisição de conhecimento e prática nesse novo Programa, é necessário que seus docentes não sejam imediatamente envolvidos pela espiral vertiginosa das publicações. É preciso o tempo de conhecimento e familiarização com as linhas de pesquisa e para a formação dos grupos de trabalho.

E é necessário o tempo para se iniciar, maturar e concluir os projetos e pesquisas. A publicação vem a posteriori, como uma consequência natural de um trabalho espontâneo, maduro e bem elaborado. Fica óbvio que a pressão pelas publicações é um dos fatores que desacelera um novo Programa de pós-graduação em seus momentos iniciais e que tal fato, também, deveria ser levado em conta.

A avaliação da pós-graduação, realizada pela CAPES, teve início no ano de 1976 e tem sido amplamente estudada e debatida. Entretanto, são poucos os estudos que levam em consideração, na análise do modelo de avaliação posto em prática por essa Agência, o ponto de vista dos docentes e pesquisadores que atuam nos Programas. Baía Horta (2006) apresenta um relato consolidado dos coordenadores dos programas de Pós-Graduação de diversas áreas, com um eixo de considerações sobre os efeitos decorrentes da avaliação da CAPES.

Entre eles estão apontados, por exemplo, o excesso de rigidez que leva a adequações que apenas maquiagem a realidade para obter bons conceitos e não necessariamente bons cursos; o estrangulamento generalizado de todos os tipos de recursos; a presença de um corporativismo que vem tomando conta de alguns Comitês do CNPq; a necessidade da consideração da produtividade heterogênea, uma vez que alguns docentes realizam mais

pesquisa, outros se dedicam mais à assistência e outros se envolvem mais com a docência e a necessidade da inclusão, na avaliação, de indicadores de solidariedade entre os Programas.

No que concerne à produção científica, as avaliações da CAPES também tem induzido mudanças significativas e há preocupações que envolvem a ênfase quantitativa induzida pela avaliação e o impacto disso sobre a qualidade das pesquisas da atualidade. É praticamente um consenso entre os pesquisadores da área que o sistema de avaliação ainda está longe de ser satisfatório no que se refere à qualificação das pesquisas propriamente ditas. Nem tudo o que se produz e publica na pós-graduação, tem, realmente, qualidade de pesquisa.

1.1 A PROBLEMÁTICA MULTIDIMENSIONAL DA AVALIAÇÃO DA CAPES

O estudo do modelo de avaliação da pós-graduação brasileira, quando se procede à consideração de seus efeitos, revela um cenário multidimensional de situações de conflitos e tensões que perpassam as mudanças no perfil do trabalho docente e as relações entre pares, o surgimento de uma demanda crescente de publicações de alto impacto, a homogeneização de padrões de excelência para áreas distintas de conhecimento, a manutenção das desigualdades regionais entre Programas, a influência dos editais de fomento sobre o perfil das pesquisas realizadas e uma inquietação crescente entre os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em praticamente todas as áreas de conhecimento.

Desse modo, busca-se, neste estudo, evitar praticar um reducionismo na abordagem da problematização. Por tal razão, o eixo da problemática busca considerar um escopo o mais amplo possível dentro do recorte metodológico previsto para esta pesquisa.

a) O Cunho Quantitativista

Atualmente, mesmo apesar de a avaliação a pós-graduação encontrar-se consolidada e contar com considerável legitimidade junto à comunidade acadêmico-científica, autores como Sguissardi (2010); Mancebo e Maués (2006) e Oliveira e Fonseca (2010), entretanto, alertam para os impactos e efeitos negativos que vem sendo objeto de questionamento no campo acadêmico, no que tange à sua utilização como medida básica da qualidade dos cursos e para o cunho quantitativista, performático ou produtivista sobre os processos de formação e trabalho docente, bem como na gestão acadêmico-pedagógica.

A própria CAPES (2010, p. 127), em sua apresentação do Relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, reconhece distorções e necessidades de ajustes na metodologia de avaliação da pós graduação:

É de se supor – sendo uma pós-graduação acadêmica e recobrando áreas com culturas tão diversas, como as básicas, as tecnológicas e as humanas – que o sistema, depois de quarenta anos, já tivesse acomodado às diferenças e refinado parâmetros e critérios condizentes com sua realidade e necessidades. Mas não é bem isso o que ocorre e as distorções são de todo tipo. Historicamente, houve a hegemonia ou a predominância de critérios, culturas e procedimentos das ciências exatas e naturais, as quais migraram para outras áreas e funcionaram como uma camisa de força. No curso dos anos, o taylorismo intelectual e o imperativo do *publish* ou *perish* invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Ademais, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o *paper* e o livro sobre as criações e os inventos. Por fim, a periodicidade da avaliação continua sendo excessivamente curta para as necessidades dos programas, que mal têm tempo para esperar pelos efeitos das mudanças implementadas e adensar as propostas e os resultados delas decorrentes.

Por isso, em que pesem a consciência e o reconhecimento de que o sistema de pós-graduação e o de avaliação que o acompanha são uma experiência exitosa, é necessário introduzir corretores de rota no conjunto, em atenção à sua complexidade, à sua maturidade e à sua dinâmica interna, com vistas ao plano decenal 2011-2020.

Diante, então da admissão de problemas colocada pela própria Comissão de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, que é o que está atualmente em vigência, considerar o atual modelo de avaliação plenamente exitoso soa como uma tentativa de não desagradar a instituição CAPES e reforçar esse modelo, sob a crença ingênua de que qualquer tipo de avaliação é melhor do que nenhum tipo de avaliação. É necessário deixarmos de lado os eufemismos para afirmar que o sistema atual de avaliação da pós-graduação traz, em seu bojo, problemas estruturais sérios, que podem prejudicar muitos Programas e que estão, sim, construindo uma lógica de trabalho que afeta diretamente os docentes, sua saúde, seu desempenho e sua motivação. E que é uma avaliação de caráter punitivo, pois descredencia os Programas ao invés de apoiá-los na retomada de seu desempenho, adotando uma prática radicalmente excludente.

Mancebo e Maués (2006) convergem com essa análise da própria CAPES, sendo ainda mais incisivos na crítica, afirmando que o atual formato de avaliação da pós-graduação é centralizador, contábil, operacional, de resultados, tecnicista, performático, intensificador de trabalho, de cunho estritamente pragmático e com implicações negativas para o processo de

formação dos alunos de mestrado e doutorado, para a qualidade da produção docente e para a gestão acadêmico-pedagógica dos programas.

No eixo de críticas sobre os problemas da avaliação da pós graduação, que proliferam em fóruns brasileiros que reúnem sistematicamente os representantes da comunidade acadêmica, as opiniões tem sido no sentido de que os Programas não tem sido objeto de estudos empíricos continuados e capazes de fazer leituras a partir de sua prática institucional – ou seja: aponta-se para a existência de um hiato entre a avaliação e a realidade desses programas.

E as críticas apontam, também, para uma avaliação limitada por critérios quantitativos que aferem a produtividade de docentes e de programas, mas não analisam a repercussão desse processo avaliativo no desenvolvimento do campo educacional na formação de novos grupos de pesquisa e a criação de novos programas, nas formas e fontes de financiamento, na articulação dos docentes em grupos e redes de pesquisadores (OLIVEIRA e FONSECA, 2010).

b) O Reduccionismo Homogeneizador

No que se refere à atuação das agências públicas, Oliveira e Fonseca (2010) também alertam que elas vem determinando um perfil de pesquisas financiáveis que aumenta o risco de se ditar o padrão para a produção acadêmica, uma vez que grande ênfase passa a ser dada à inovação tecnológica e à associação entre as universidades e o setor produtivo. Ao acatarem esse perfil pré-determinado, os docentes limitam sua criação intelectual aos editais, conformando seu trabalho e restringindo os temas e metodologias.

Nos moldes atuais, a avaliação da pós-graduação brasileira, alia-se à uma lógica de eficiência e eficácia institucional e está centrada em instrumentos que favorecem a perspectiva do Estado avaliador e regulador que não leva em conta que a qualidade de um programa de pós-graduação está, em grande parte, associada à existência de condições socioeconômicas e culturais diferenciadas nas regiões geográficas brasileiras. Ao considerar-se que o sistema de educação superior é diversificado, segmentado e heterogêneo, há que se considerar, também, que isso resulta em uma qualidade também sempre diferenciada.

A Capes, bem como o sistema de pós-graduação nacional, tem uma responsabilidade que advém do seu papel institucional, que é o de contribuir para o progresso da ciência e da tecnologia no País. Por esse papel determinante, a Capes tem preocupações de diversas ordens: cultural, social, ambiental, política, econômica e jurídica, entre outras. E é exatamente

nesse eixo de contribuições de ordem econômica e social que a CAPES pode oferecer, que se situa a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o papel de um Programa de pós-graduação em sua região – item que só recentemente foi incluído como critério na avaliação mas que somente estabelece o seguinte critério de avaliação.

Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa. (Peso do item no quesito: 40%): São observados os impactos educacional, social, cultural e tecnológico/econômico do programa, bem como o impacto das teses e dissertações na inserção dos egressos no mercado de trabalho, inserção de produtos, processos, serviços nas comunidades, e a capacidade de atração de candidatos de diversas regiões do país (CAPES, 2009).

Se entendermos uma contribuição social pelo nível de atuação de pessoal egresso da pós-graduação nos mercados regionais e se entendermos por contribuição econômica o potencial desse pessoal para o desenvolvimento daquela região (seja atuando em indústrias, hospitais, escolas, centros de pesquisa, na academia etc), é notória a incompletude desse tipo de aferição – especialmente dentro de período de avaliação trienal ou mesmo quadrienal, pois há que se compreender que a transição entre o aluno e o profissional necessita de um intervalo de tempo para produzir maturação e efeitos. E tal fato não é levado em conta. Pela subjetividade e complexidade de uma aferição nesses moldes, a CAPES acaba por, indiretamente, reduzir o problema a apenas quantificadores numéricos.

Outra questão, que também oferece implicações regionais, é a diferença entre a distribuição de dotação financeira entre as Universidades – que impacta diretamente nos seus recursos para produzir resultados. São laboratórios melhor equipados, bibliotecas com acervos maiores e mais modernos e melhores possibilidades de representação em eventos científicos, por exemplo. E, ainda, há que se pensar na questão das especificidades entre as diferentes áreas, pois os critérios de avaliação são praticamente idênticos para todo e qualquer Programa de pós-graduação. Os resultados disso, quantificados de modo bastante reducionista, acabam por cair numa espécie de imediatismo míope que descarta nuances de extrema importância – apesar de a CAPES ter anunciado amplamente que passou a considerar a inserção regional na avaliação e muitos celebrarem o fato, ainda não chegamos ao ponto certo e muito mais precisa ser feito nesse sentido. Quanto à construção de indicadores para tratar as particularidades dos Programas, os avanços também tem sido tímidos ate o presente.

Desde a sua concepção, a flexibilidade do modelo de avaliação da CAPES, para sua adequação às especificidades das áreas, não levou em conta qualquer tratamento diferenciado dos Programas dentro de cada área e entre as diferentes regiões do país, no momento da avaliação. Conforme Castro e Soares (1983), tem havido pressões, originadas em

universidades em áreas pouco desenvolvidas, por um tratamento mais generoso para os cursos dessas regiões, uma vez que a CAPES definiu sua política através de uma metáfora ainda usada hoje: “O termômetro é o mesmo para todos os pacientes, o diagnóstico e a terapia podem variar de acordo com o caso.”

Fica, assim, entendido que os critérios de avaliação nada têm a ver com a história do curso, seus esforços ou as dificuldades que encontram. O tratamento diferenciado, que se pode justificar em muitos casos, não deve contaminar a atribuição do conceito.

Já num outro eixo de análises, Sguissardi (2009, p. 71) apresenta a teoria de que o processo de mercantilização da universidade estatal pública brasileira e de sua identidade institucional tem sua origem na pós-graduação, reconfigurada especialmente pela CAPES e pelo CNPq, tendo como finalidade o mercado e a resolução focal dos problemas sociais. Essa teoria de mercantilização da universidade justifica, de certo modo, a homogeneização de critérios da avaliação da pós-graduação e a adoção de critérios fundamentalmente quantitativos, pois sugere a tentativa de imprimir o mesmo ritmo de produção a todos os Programas.

E, em meio a esse processo, reorganizado pelo Estado, a pós-graduação ocupa o lugar central nas IES e, ao mesmo tempo, é o polo irradiador de uma efetiva reforma universitária na qual “a CAPES, por meio de seu modelo de avaliação e o CNPq – pela indução à pesquisa – acentuam o produtivismo acadêmico à custa da intensificação e precarização do trabalho do professor pesquisador” (SGUISSARDI, 2009, p. 71).

A fórmula quantitativa, que afere a produção científica dos docentes, utilizada pela CAPES e pelo CNPq, é criticada por ser reducionista e entende-se que é preciso superar a visão da pesquisa e da produção científica como acumulação quantitativa do conhecimento científico, pois o processo de elaboração e reelaboração do conhecimento constitui-se em um dos modos mais efetivos de afirmar o seu teor emancipatório. E as novas formas e conteúdos do trabalho dos docentes acentuam-se nas universidades federais a cada período de avaliação da CAPES e há um aprofundamento de novas possibilidades de produção de pesquisas financiadas via parceria com os setores público e privado e com agências de fomento de diversas ordens, incluindo as fundações de apoio institucionais. E, nesse processo, as relações de produção permeiam o trabalho do docente.

Face a isso, Oliveira (2003, p.32) alerta que “a educação é demandada pelo capital, a reformar-se, e a pós-graduação passa a ocupar um espaço central e relevante para Estado”.

Tal condição propicia processos de gestão em que os docentes que não pertencem aos quadros da pós-graduação almejam atuar nesse nível, em virtude das melhores oportunidades de financiamento e possibilidades de consultoria.

O resultado é que os docentes inseridos na pós-graduação perseguem publicações, financiamentos para pesquisa (que são, via de regra, aplicadas) e consultorias – construindo na iniciação científica, na extensão e no ensino, uma lógica semelhante e impregnando o processo formativo dos alunos da graduação com esses mesmos valores.

c) A Sedimentação da Geografia das Desigualdades Regionais

A distribuição geográfica dos Programas de Pós-Graduação com conceito 7 no Brasil, disponibilizada pelo GeoCAPES (2012), demonstra que a pós-graduação *strictu sensu* brasileira é um espelho fiel de um longa história de concentração de riqueza e renda no chamado Centro-Sul, ainda consolidando a geografia das desigualdades regionais.

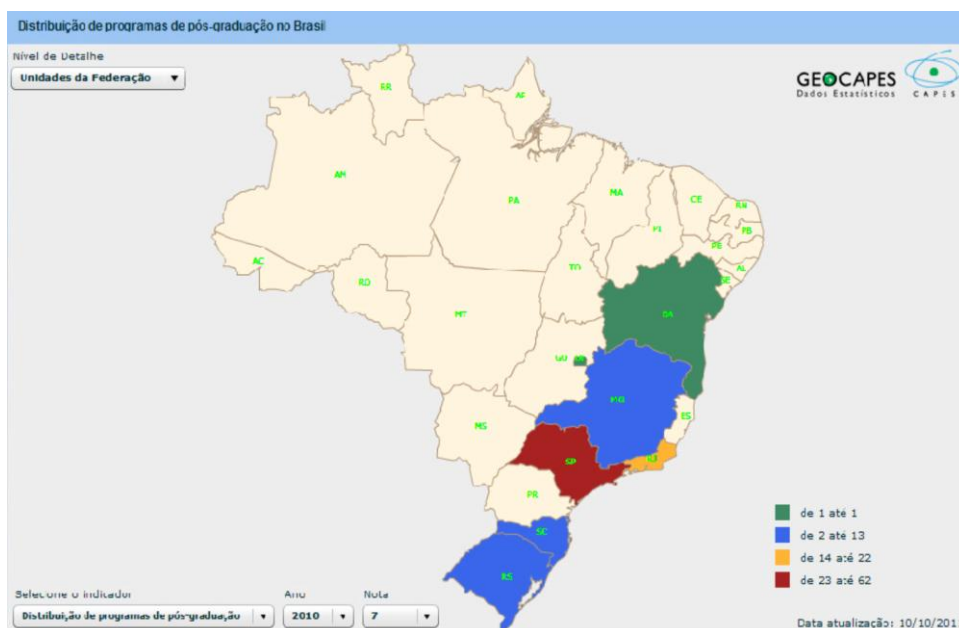


Figura 02 - Mapa de Distribuição dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, 2012

Fonte: GeoCAPES (<http://geoCAPES.CAPES.gov.br/geoCAPESds>)

A concentração territorial dos Programas de Pós-Graduação considerados de maior excelência resulta, conforme Arilza da Cruz (2012), da ação deliberada de políticas públicas que pouco ou nada contribuíram para reverter este quadro. Por outro lado, não se pode negar o papel desempenhado pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação orquestrado pela CAPES na manutenção dessa geografia da desigualdade ao, por exemplo, premiar com mais recursos os Programas que, teoricamente, menos precisam, ou seja, aqueles localizados nas regiões mais ricas do país e com acesso a fontes alternativas de financiamento.

Se a diferenciação entre as universidades federais está intimamente relacionada ao financiamento público das instituições isso, de forma direta, implica no *portfolio* de recursos e estrutura física para o enfrentamento da demanda crescente causada pela expansão de cursos de graduação. Sabe-se que a estrutura é condição prioritária para a qualidade do trabalho docente e que dificuldades exacerbadas na graduação podem comprometer a qualidade da docência na pós-graduação. São os casos de aumento de carga horária na graduação, causadas pelo aumento de turmas, bem como a superlotação das turmas, o que gera necessidades de esforços adicionais extra classe.

Segundo matéria veiculada pelo Estadão (2013)¹, apenas 8% dos R\$ 28,7 bilhões previstos no orçamento de 2013 das universidades federais foram destinados a investimentos como reformas e compra de equipamentos. A Andifes, entidade que representa os reitores das instituições, diz que o valor (R\$ 2,3 bilhões) não atendeu às necessidades e foi insuficiente para sustentar a expansão de vagas.

Ainda de acordo com a matéria, os 59 universidades federais precisariam de um fluxo anual adicional de R\$ 1,5 bilhão em investimentos nos quatro anos seguintes, pois algumas das novas instituições - criadas num programa de expansão do governo federal - ainda não têm prédio próprio, laboratórios, salas de aula adequadas e em números suficientes. Por outro lado, 40% dos recursos estavam concentrados em apenas 10 universidades.

Com o maior orçamento entre todas as universidades (R\$ 2,1 bilhões), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) recebeu, em investimento, metade do que precisaria. O seu pró-reitor de Planejamento afirmou que a instituição precisaria de R\$ 100 milhões para a construção de mais salas de aula, laboratórios e novos prédios.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) também criticou, segundo a matéria, o orçamento destinado à unidade, alegando insuficiência na quantidade de recursos para o ano de 2013, não só no custeio mas também no capital para investimentos e no suporte estudantil.

Com a menor quantia de verbas destinadas para obras (R\$11,7 milhões e menos de 3% de seu orçamento), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) afirmou que isso constituiu-se num grande problema face ao aumento de 8 mil para 22 mil o número de alunos nos últimos

¹ Entrevista concedida pelo secretário executivo da Associação Nacional Dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para o jornal O Estado de São Paulo (Estadão), em 2013 , com análises comparativas entre os orçamentos de diversas Universidades e a aplicação desses recursos em investimentos.

sete anos.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) denunciou, em sua página da *Internet*, em 2013, a falta de repasses de recursos financeiros às instituições federais de ensino superior, apontando os efeitos negativos sobre o pagamento de compromissos assumidos pelas instituições, especialmente sobre os pagamento às empresas terceirizadas e seus trabalhadores. Segundo a UFRRJ, o Ministério da Educação (MEC) alegou limitações para auxiliar as universidades, uma vez que o Tesouro Nacional não realizou o repasse das verbas.

A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) reivindicou mais recursos para os cofres da universidade, protestando que o orçamento foi pequeno e gerou dificuldade de planejar para longo prazo, uma vez que seria impossível saber quanto se receberia nos próximos anos. Segundo a reitora, dos R\$ 605,2 milhões pedidos para custeio e investimentos em 2014, para a UNIFESP, o MEC liberou somente R\$ 127,9 milhões, o que correspondeu a 21% da expectativa inicial (APUFSC, 2014).

Em resposta à evidente deficiência financeira, muitas instituições vem buscando alternativas para captar recursos extra orçamentários, pela maximização de suas relações com o segmento empresarial, tendo como suporte a pesquisa científica e tecnológica. Nas maiores e principais universidades brasileiras, esse novo modo de pensar e fazer a Universidade contribui significativamente com o orçamento dessas instituições, haja vista a quantidade de projetos que vem sendo desenvolvidos junto a empresas estatais e ao segmento empresarial.

Em alguns casos, o montante captado já assumiu uma posição destacada no orçamento – como é o caso da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outras.

Contudo, nem todas as universidades federais estão preparadas para esse tipo de articulação. Somente aquelas que possuem *know-how* e destaque em pesquisas, laboratórios bem equipados e pesquisadores de alto nível podem pleitear espaço nesse terreno, ainda inóspito e pouco difundido. E nem todas as universidades federais estão localizadas em regiões brasileiras que possuam proximidade com segmentos empresariais concentrados e aptos a formar esses tipos de parcerias. As consequências são visíveis nos programas de Pós-Graduação e não se chegará, aqui, a aprofundar as alegações, entre muitos gestores, de preconceitos regionais, como relatados por Baía Horta (2006). Contudo, é flagrante que

regiões como Sul e Sudeste do Brasil concentram os maiores conceitos nas avaliações e recebem maiores montantes de financiamentos para os seus projetos.

Tal fato pode ser facilmente compreendido pelos próprios requisitos de concessão de recursos quando da seleção de projetos: os programas com maiores avaliações da CAPES, por contarem com maior prestígio, aprovam mais facilmente os seus projetos – e parte dessa razão é por possuírem equipamentos e laboratórios melhor equipados, terem em seus quadros profissionais com maior acesso a bolsas no exterior e contarem com mais recursos de modo geral. Ocorre uma endogenia paradoxal: que condena ou privilegia sempre as mesmas regiões, perpetuando essa situação em função do modelo de avaliação da CAPES.

Por essa ótica, é possível inferir que as políticas de pós-graduação, embora tenham servido nas últimas décadas para incrementar o ensino e a pesquisa, evidenciam uma muito aparente distorção dos investimentos pelas regiões, que tende a se reproduzir nos próximos anos, se mantidas as mesmas regras. É ainda possível perceber que a suposta adequação entre ensino, pesquisa e necessidades de desenvolvimento não se aplica a algumas regiões (UNESCO, 2004).

A GeoCAPES (2012) apresenta o mapa demonstrativo do volume de investimentos da CAPES em concessão de bolsas de fomento no país, discriminado por regiões, demonstrando a forte concentração de recursos nas regiões sul e sudeste.

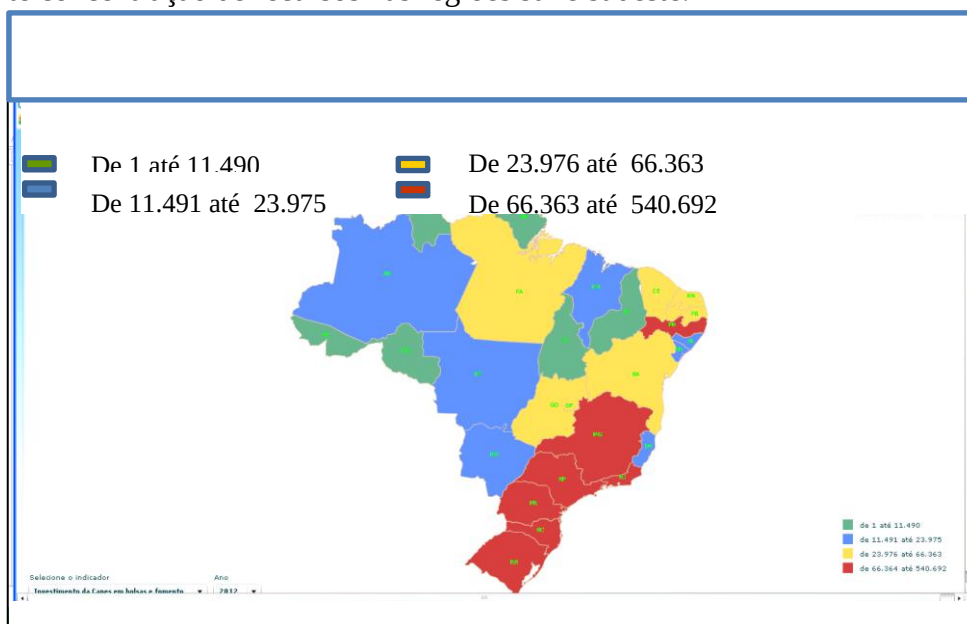


Figura 03 - Mapa de Investimentos da CAPES em bolsas e fomento em R\$ mil (país e exterior)
Fonte: GEOCAPES, 2012

Embora a base de dados da GEOCAPES disponibilize estatísticas atualizadas somente até o ano de 2012, já nessa época era evidente e gritante a concentração do maior volume de recursos nas universidades das regiões sul e sudeste do país, com montantes de financiamento que chegaram a R\$ 540 milhões de reais para a região. Ressalve-se o estado de Pernambuco, na região Nordeste, que alcançou o mesmo patamar de valores.

Contudo, entre as universidades dos estados do Nordeste, até o ano de 2012 houve uma grande diferenciação na distribuição de recursos: os estados da Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Bahia, por exemplo, receberam investimentos que não ultrapassaram cerca de R\$ 66 milhões, enquanto os estados de Alagoas e Sergipe receberam pouco menos de R\$ 24 milhões.

As desigualdades agudizam-se ao longo das regiões. As universidades dos estados de Roraima, Rondônia, Acre, Amapá, Tocantins e Piauí são as que receberam menores financiamentos, variando entre R\$ 1 e R\$ 11.490 milhões. Excetuando-se o estado do Pará, as universidades da região Norte do Brasil recebem poucos investimentos em bolsas e financiamentos – fato que deixa clara a intenção de fomento nas áreas de concentração de produção industrial, que estão concentrados nas regiões sul e sudeste do país.

Acerca do aporte de financiamento para bolsas, Chauí (1994), ao analisar a situação da Universidade de São Paulo (USP), que concentra o maior volume de recursos entre todas as demais universidades do país, levanta um aspecto bastante interessante de desperdício e mau posicionamento dos investimentos, relatando o seguinte:

Ainda existem os casos de bolsa em Paris para doutoramento sobre os engenhos de açúcar; bolsa em Londres para doutoramento sobre imigração italiana para o Brasil; bolsa para doutoramento nos USA sobre movimentos populares — em suma: critério coronelístico de uso dos recursos — além disso, as agências financiadoras tendem a uma rotina que gera não-senso; por exemplo, uma agência exigiu exame de habilitação em língua estrangeira para uma bolsista que ia fazer pesquisa em Portugal! (CHAUI, 1994, p. 68).

É importante investigar, por tais razões, se uma possível hegemonia quantitativa nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação não estaria servindo para consolidar uma situação injustamente diferenciada na qual os programas, para permanecerem credenciados a receberem auxílios, precisem demonstrar uma produtividade que depende de recursos que não possuem. Outra questão é que há um certo otimismo em relação à pós-graduação brasileira, como se ela fosse imune aos vícios atávicos do sistema educacional na sua relação com a estrutura social. Por certo corporativismo, é a própria comunidade

acadêmica que enaltece as características da pós-graduação, omitindo seus problemas de concepção, estrutura e funcionamento. Muitas vezes nem se percebe a reprodução, feita na pós-graduação, das insuficiências e deficiências da graduação.

d) A Baixa Representatividade das Ciências Humanas e Sociais no CTC da CAPES

Arilza da Cruz (2013) apontava, em 2013, para uma hegemonia das áreas de Exatas no Conselho Superior da CAPES e registrava que, quanto à sua composição entre os 21 membros, natos e designados, havia 17 professores/pesquisadores, excluindo-se o membro Embaixador, os dois representantes do setor produtivo e o representante dos alunos. Assim, a autora demonstrou que apenas 5 (29,5%) entre eles atuavam na área de Ciências Humanas (Comunicação, Educação, Sociologia e Antropologia Social), 8 (47,0%) em Ciências Exatas e 4 (23,5%) em Ciências da Saúde.

No ano de 2015, O Colégio de Humanidades do Comitê Técnico-Científico do Ensino Superior - CTC ES, representativos das Grandes Áreas de Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas, e de Letras e Linguística e Artes, conta com 12 membros, sendo seis titulares e seis suplentes. Contudo, não há nenhum representante da área de Educação no Comitê. Estão representados, no Colégio, os cursos de História, Geografia, Ciências Contábeis, Administração, Direito, Psicologia, Economia, Ciência Política, Relações Internacionais, Arquitetura e Urbanismo, Planejamento Urbano e Regional, Artes e Música e Letras (CAPES, 2015).

Já no ano de 2015, há seis membros natos, dois representantes do setor empresarial, um representante do Fórum de Pró Reitores de Pós Graduação e Pesquisa (FOPROP), um representante da Associação Nacional de Pós Graduandos (ANPG) e 7 membros designados com representantes do setor acadêmico, cujas áreas de formação são as seguintes:

CONSELHO SUPERIOR DA CAPES (Membros Natos)	
FUNÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO
Presidente	Medicina Veterinária
Secretária de Educação Básica	Educação
Presidente do CNPq	Engenharia/Física
Presidente da FINEP	Filosofia
Presidente da ANDIFES	Engenharia de Produção
Embaixador – Relações Exteriores	Área de formação não informada pela CAPES
REPRESENTANTES DO SETOR ACADÊMICO (Área de Formação)	
Ciências Biológicas	Física
Filosofia /Educação	Física
Engenharia Mecânica	Medicina
* 1 membro com formação não informada pela CAPES	
REPRESENTANTES DO SETOR EMPRESARIAL (Área de Formação)	
Nenhum dos dois representantes tem sua formação informada pela CAPES	
REPRESENTANTE DO FOPROP (Área de Formação)	
Farmácia	
REPRESENTANTE DA ANPG (Área de Formação)	
Direito	

Quadro 01 – Composição do CTC da CAPES e Áreas de formação dos membros
Fonte: Adaptado de CAPES, 2015

Atualizando a pesquisa de Arilza Cruz (2013) para a realidade do ano de 2015, excluindo - se o membro embaixador, os dois representantes do setor produtivo e o representante dos alunos, há, hoje, na composição do CTS ES, 13 membros, entre natos e designados, todos professores pesquisadores. Em se tratando dos cursos de Educação, apenas 2 membros são da área, e, ainda assim, um deles tem graduação em Filosofia, com mestrado e doutorado em Educação. Estratificando-se a representatividade da Educação, esse total significa apenas 15,38% de participação da Educação no Setor Acadêmico do Conselho Superior da CAPES e CTS ES, 13 membros, entre natos e designados, todos professores pesquisadores. Em se tratando dos cursos de Educação, apenas 2 membros são da área, e, ainda assim, um deles tem graduação em Filosofia, com mestrado e doutorado em Educação. Estratificando-se a representatividade da Educação, esse total significa apenas 15,38% de participação da Educação no Setor Acadêmico do Conselho Superior da CAPES e

absolutamente nenhum representante integrando as Grandes Áreas de Humanas, das Ciências Sociais Aplicadas, e de Letras e Linguística e Artes. A partir desses dados, é possível vislumbrarmos as razões que motivam vários autores a criticarem a lógica que influencia a concentração de critérios quantitativos adotados pelo modelo CAPES de avaliação da pós-graduação, que assumem um caráter ainda relativamente excludente com relação às Ciências Humanas e Sociais. A inexistência de representantes da subárea da Educação é um indício forte dessas razões.

Entrando no mérito das políticas de incentivo do MEC e das agências financiadoras para as áreas de conhecimento, a ênfase dada às Ciências Exatas e Tecnológicas também se evidencia pelas ações governamentais que se traduzem em programas de incentivo, bolsas de pesquisa e esforços de fomento, a exemplo do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que oferece bolsas em 27 países e no Brasil, em nível de graduação e pós graduação (mestrado e doutorado) apenas para as seguintes áreas: Engenharias e demais áreas tecnológicas, Ciências Exatas e da Terra, Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde, Computação e Tecnologias da Informação, Tecnologia Aeroespacial, Fármacos, Produção Agrícola Sustentável, Petróleo, Gás e Carvão Mineral, Energias Renováveis, Tecnologia Mineral, Biotecnologia, Nanotecnologia e Novos Materiais, Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais, Biodiversidade e Bioprospecção, Ciências do Mar, Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação), Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva e Formação de Tecnólogos (CsF, 2014).

Diante disso, percebe-se a tendência de construção de uma ciência instrumental e com esforços de fomento estritamente orientados para as áreas predominantemente das ciências Exatas, da Saúde e da Terra- o que traduz a hegemonia de um paradigma que aparta sujeito e objeto, pois não posiciona as Humanidades e as ciências Sociais como cerne do desenvolvimento humano e da sociedade. Esse tipo de abordagem pressupõe, equivocadamente, que o avanço tecnológico de um país possa se dar sem o estudo, a compreensão e a evolução de seus cidadãos e de sua sociedade.

e) O Direcionamento da Produção Científica Orientado pelos Editais de Fomento

Uma vez que o direcionamento à pesquisa é um item preponderante no sistema de avaliação da CAPES, é por meio dos Editais e Programas de fomento que as áreas de atuação são direcionadas às áreas consideradas prioritárias ao desenvolvimento nacional. No ano de

2014, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ofereceu 541 Editais de fomento aos pesquisadores de todo o país. Uma pequena amostra dos meses de setembro a novembro do ano de 2014 já enuncia claramente as áreas de conhecimento contempladas. As áreas de Educação, Humanidades em geral e Ciências Sociais praticamente não foram contempladas.

EDITAL	TEMA
92/2013 MCTI	Apoiar a Implantação e Capacitação de Núcleos de Inovação Tecnológica
44/2013 CAPES	Apoiar e incentivar a editoração e a publicação de periódicos científicos brasileiros em todas as áreas de conhecimento
43/2013 CAPES	Apoiar projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
45/2013 CAPES	Apoiar a realização de Olimpíadas Científicas de âmbito nacional como instrumento de melhoria dos ensinamentos fundamental e médio, para identificar jovens talentos que possam seguir carreiras técnico-científicas
46/2013 CAPES	Apoiar a realização de Feiras de Ciências e Mostras Científicas de âmbito nacional, estadual e municipal/distrital para despertar jovens com vocações científicas e/ou tecnológicas
80/2013 MinC	Apoiar projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação para contribuir com o desenvolvimento científico e tecnológico do País, na área de Economia Criativa
94/2013 MEC	Apoio a Projetos Cooperativos de Pesquisa Aplicada e de Extensão Tecnológica
84/2013 MCTI	Apoiar projetos de pesquisa científica e tecnológica para contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, com temas ligados à tecnologia assistiva no âmbito das ações do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
63/2013 MCTI	Estruturação de uma Rede de Pesquisa em Biotecnologia Marinha
49/2013 MCTI	Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Energia Solar Fotovoltaica e LEDs para Aplicações em Iluminação e Eficiência Energética
79/2013/ MCTI	Redes Regionais de Pesquisa em Biodiversidade e Biotecnologia
62/2013 MCTI	Aquaviário - Pesquisa e Desenvolvimento em Ilhas Oceânicas

Quadro 02: Amostragem dos Editais de Chamadas do CNPq (set - nov de 2014)

Fonte: CNPq, 2014

Já os 12 Editais da CAPES, no mês de fevereiro de 2014 estão dispostos no Quadro 3, que exhibe a rarefação de chamadas para as áreas de Humanas:

EDITAL	TEMA
Pós-Doutorado CAPES/ITA	Aerodinâmica, Energia e Mecatrônica, Eletrônica Aplicada, Infraestrutura Aeronáutica e Espacial, Software Embarcado, Nanotecnologia e Aviônica
Programa CAPES-Salamanca	Seleção de alunos brasileiros de baixa renda, com situação socioeconômica em conformidade aos critérios do ProUni, para cursarem graduação na Universidade de Salamanca
Programa BRAGECRIM	Iniciativa Brasil-Alemanha para Pesquisa Colaborativa em Tecnologia de Manufatura para apoio a grupos de pesquisa brasileiros e alemães na área de tecnologia de manufatura avançada.
Revista Brasileira de Pós-Graduação	Edição Temática- A Cooperação Internacional e a Pós-Graduação Brasileira
CAPES/Eletronuclear	Apoiar formação de recursos humanos voltados para o setor nuclear para atuarem em projetos de pesquisa e desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, e também em núcleos de inovação e transferência de tecnologia.
CAPES/Humboldt	Conceder bolsas para pesquisadores altamente qualificados, que possuam vínculo, empregatício ou não, em Instituições de Ensino ou Pesquisa do Brasil em todas as áreas do conhecimento
PAEP	Impulsionar a realização de eventos científicos no Brasil e a formação de professores para a educação básica, através da concessão de auxílio financeiro às Comissões Organizadoras.
PDSE (Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior) ²	Programa da CAPES para qualificar recursos humanos de alto nível por meio da concessão de cotas de bolsas de doutorado sanduíche às Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) que possuam curso de doutorado recomendado e reconhecido com nota igual ou superior a 3.
Programa Geral de Cooperação Internacional	Apoiar projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias entre Instituições de Ensino Superior do Brasil e de países que promovam a formação em nível de pós-graduação (doutorado sanduíche e pós-doutorado), em países com os quais o Brasil possui acordos internacionais, mas a CAPES não possui acordo específico
MEC/MCT	Incentivar a pesquisa, o desenvolvimento de processos e produtos inovadores no País por meio da associação entre instituições científicas e tecnológicas (ICTs) e empresas.
Escola de Altos Estudos	Iniciativa da CAPES para fomentar a cooperação acadêmica e o intercâmbio internacional em cursos e programas de pós-graduação stricto sensu

Quadro 03: Editais da CAPES em fevereiro/2014

Fonte: CAPES, 2014

Como é possível observar, a presença de programas e financiamentos direcionados às ciências Humanas e Sociais é praticamente inexistente. Tomando-se os editais da amostra

² Somente para as áreas de conhecimento contempladas pelo Programa Ciência sem Fronteiras: Biológicas, Engenharias, Agrárias, Exatas e da Terra (Portaria CAPES 069 de 2 de maio de 2013). Disponível em: http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_069_RegulamentaPDSE

aleatória investigada, no ano de 2014, o que se percebe é a concentração de recursos direcionados às áreas tecnológicas. Já no ano de 2014, no mês de fevereiro, tanto o Programa CAPES/Salamanca como o CAPES Humboldt, embora tendo anunciado abertura a todas as áreas, não contemplaram, por exemplo, a área da Educação. A Revista Brasileira de Pós Graduação abriu espaço para análises de políticas, currículos e resultados da pós-graduação brasileira, tendo sido o único edital diretamente relacionado à área de Educação. O PAEP, embora com a pretensão de formação de professores, esteve direcionado às áreas tecnológicas e exatas e assim se deu com os demais Editais.

Procedendo à análise sobre o fulcro do incentivo concedido às áreas específicas ou que fazem alguma menção à Educação, chega-se ao seguinte:

Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)	A chamada tem por finalidade acolher trabalhos que discutam os desafios da política brasileira diante da expansão da cooperação internacional, bem como estimular o aumento de reflexões e debates nos círculos especializados do País em linhas temáticas correspondentes, envolvendo diversos atores, cujos interesses e ações influenciam a dinâmica nacional
CAPES/Humboldt	Oferece bolsas para as áreas de: Teologia, Filosofia, Psicologia, Ciência Educacional e Pedagogia, Linguística e Literatura, Língua e Literatura Alemãs, Língua e Culturas Estrangeiras, Antropologia, Arqueologia, História, Estética, Artes e Música, Direito, Economia e Ciências Sociais. Um dos pré-requisitos é o domínio do idioma alemão
PAEP	Inicialmente voltado apenas a eventos de curta duração cujos vínculos se relacionavam unicamente à pós-graduação, passou, em 2010, também a contemplar eventos que prezem pela formação e melhoria do quadro docente da educação básica
Escola de Altos Estudos	Para encaminhar as propostas, as universidades precisam oferecer cursos e programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , preferencialmente, com nota igual ou superior a cinco, nos processos de avaliação da CAPES, e as sociedades de pesquisa científica devem ser credenciadas junto à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). As inscrições podem ser feitas durante todo o ano, em fluxo contínuo

Quadro 04 – Editais com Chamadas para a Área de Educação

Fonte: Adaptado de CAPES, 2014

De todas as Chamadas da CAPES analisadas no período, sejam elas de fluxo contínuo ou não, percebem-se tímidos incentivos para as áreas de Ciências Humanas e Sociais – o que denota o pouco estímulo e interesse pelo desenvolvimento dessas áreas de conhecimento,

enquanto a concentração de esforços perpassa todas as áreas de conhecimento das Ciências Exatas, Biológicas e da Terra, com forte ênfase na tecnologia. A nota de fundo é a instrumentalização da pesquisa, que é dirigida, pelos editais, às áreas consideradas de maior interesse para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país. Percebe-se a ideia, por parte das agências de fomento governamentais, de que as ciências Humanas e Sociais não sejam coparticipes importantes para o desenvolvimento do país. Contudo, como vimos anteriormente, na composição dos índices do IDH, a Educação de um povo, por exemplo, é um componente determinante do desenvolvimento humano de uma nação.

E isso faz com que ocorra, nos Programas de pós-graduação, a orientação das pesquisas exatamente em torno dessas Chamadas de Editais, uma vez que há fontes de financiamento abundantes para as mesmas. O financiamento apoia a instrumentalização das pesquisas, pois permite a aquisição de materiais e obras especializadas, equipagem dos laboratórios e o pagamento de bolsas a pesquisadores colaboradores.

Cria-se, desse modo, uma rede de fortalecimento ao redor do tipo de conhecimento considerado essencial ao desenvolvimento econômico do país – caracterizando a indução a uma ciência de máxima funcionalidade. Os Programas de pós-graduação, nas áreas contempladas, por adquirirem maiores recursos de financiamento, acabam por auferir melhores condições de pesquisas e resultados, o que reflete diretamente sobre o conceito que receberão nas futuras avaliações da CAPES. Forma-se, então, um bloco hegemônico de perpetuação de sucessos e bons conceitos. A avaliação adquire contornos que Baía Horta (2006) denomina de característica homogeneizadora que, contudo, não é universalizante, mas sim, excludente.

Cabe complementar o pensamento de Baía Horta (2006), trazendo à luz o fato de que há um outro lado daquilo que o autor chama de aspecto homogeneizador – que poderíamos chamar de aspecto desintegrador. Na avaliação do triênio de 2010 a 2012, a CAPES atribuiu conceitos 1 e 2 a nada menos do que 60 Programas – o que implica em reprovação e penalização. Foram Programas que não puderam mais receber alunos, pois foram descredenciados do processo. Deixaram de existir, com suas histórias, suas lutas. No período em pauta, apenas 23% dos Programas elevaram a nota, 8% pioraram e 69% mantiveram o mesmo resultado. Ou seja: a expansão dos cursos, em termos de representatividade, opacificou-se, de certo modo, face aos resultados das avaliações, que não evidenciaram crescimento qualitativo capaz de acompanhar a expansão dos novos Programas. Diante disso,

é importante não apenas contabilizar a expansão, mas também considerar o quantitativo de cursos descredenciados. Se a expansão contempla, por exemplo, dez novos Programas mas dez outros são descredenciados, não é possível afirmar que tenha realmente havido um crescimento real. As análises precisam voltar-se para esse tipo de situação antes de tornarem-se precipitadamente otimistas.

f) A Inquietação dos Coordenadores dos Programas com o Modelo de Avaliação

Horta (2006) apresenta o relato de um levantamento realizado junto aos coordenadores de 1934 Programas de Pós-Graduação, com fins de obter a visão dos mesmos sobre o modelo CAPES de Avaliação. Esses dados são coletados pela própria CAPES e o preenchimento sobre críticas e sugestões, pelos coordenadores ocorre de forma espontânea e quando do preenchimento do formulário de coleta de dados da CAPES. Do total dos 1934 Programas, 1135 (59%) haviam preenchido, de alguma forma, o item P-PG-17 (o item de críticas e sugestões) da Ficha de Avaliação.

Eliminando sugestões sobre modificações pontuais nos indicadores utilizados pelas Comissões, críticas e elogios às diferentes Comissões de Avaliação, que vão desde sutis acusações de recebimento de propina por parte de alguns avaliadores até o reconhecimento do grande esforço, do espírito democrático e da transparência presentes no trabalho das Comissões, a rejeição da intervenção do CTC no processo avaliativo, as sugestões diversas sobre a composição das Comissões de Avaliação e críticas à baixa representatividade de algumas regiões e de algumas subáreas nas mesmas - restaram 290 (cerca de 25%) relatos que apresentavam observações diretamente relacionadas com o modelo de avaliação da CAPES. Estas foram classificadas em cinco blocos.

O primeiro bloco da pesquisa de Baía Horta (2006) agrupa as críticas ao caráter homogeneizador do modelo. O segundo bloco aglutina as críticas ao modelo no que se refere à ênfase dada aos indicadores quantitativos e à produção bibliográfica. O terceiro bloco destaca uma grande quantidade de críticas sobre a ausência da valorização da dimensão social dos Programas e propostas de inclusão dessa dimensão no modelo. Um quarto bloco refere-se à questão da inserção internacional. Finalmente, em um quinto bloco, são apresentadas as consequências da avaliação para as diferentes áreas e programas.

No primeiro bloco, as críticas e sugestões são apresentadas pelas diversas áreas foram:

Humanidades: Representada pelos Programas de Letras e Linguística, sugere que a CAPES observe as especificidades da área. Protesta que o atual processo de avaliação é prioritariamente quantitativo, tendo sido formulado a partir de premissas que se aplicam às ciências ditas puras ou duras e afirma que, nas ciências aplicadas e nas humanidades, esse processo mostra-se, muitas vezes, inadequado. Esses coordenadores de Programas traçaram um contraponto com a Física, que apresenta uma centralização de pesquisa mundial por razões óbvias, mas afirma que esse não é o caso das humanidades. Sugeriram que a avaliação dos programas leve em conta as características do contexto em que ele está inserido. E deixaram claro que não se pleiteia a diminuição de qualidade, mas sim uma avaliação que veja o programa em si, sem comparações com os que se encontram em outras situações e papéis sociais.

Ciências Sociais: Os Programas de Ciência Política apontaram que a especificidade das áreas é pouco considerada na avaliação e que a consequência desse procedimento é uma avaliação inadequada e incapaz de medir de fato o impacto científico dos programas. Os Programas de Serviço Social sugeriram considerar as diferenças existentes, mesmo dentro de Grandes Áreas, de tradições disciplinares, parâmetros de avaliação, padrões de publicação e a de que o CTC leve em consideração as particularidades de cada área de conhecimento, evitando a migração, para as Ciências Sociais Aplicadas, de critérios e parâmetros de excelência que não podem ser cobrados dessas áreas – passando a trabalhar com os parâmetros de excelência construídos por comissões de áreas e que escutem os representantes quando de discordâncias e/ou mudanças de conceitos. A Psicologia sugere que o Comitê Técnico Científico da CAPES leve em consideração as especificidades de cada programa credenciado ao avaliá-lo, pois a despeito da necessidade de critérios gerais aplicáveis a todos os programas em nível nacional, há de se preservar a história e os objetivos das diversas instituições que abrigam o *Stricto Sensu* no país.

Acerca dos contextos e diferenças regionais dos Programas, também houve registros de críticas:

Ciências Biológicas: Para a Área, o Comitê Avaliador precisa compreender que os programas estão em contextos socioculturais diferentes e é importante que o Programa seja também avaliado em função de sua inserção regional e, sobretudo, pela dimensão do esforço dispendido para criar e manter o nível de excelência de um programa de pós-graduação. Isso porque ainda persiste um grande desequilíbrio no contexto do sistema, exigindo dos gestores

da educação e de C&T determinação política para expandir a qualificação de recursos humanos em nível de pós-graduação, levando em conta as especificidades e vocações regionais e, sobretudo, as limitações impostas historicamente pelo modelo de desenvolvimento adotado por sucessivos governos no país.

Artes/Música: Os Programas da área expressaram que o padrão do Centro Sul do país não pode e nem deve ser aplicado ao Norte Nordeste.

Educação: Sugeriram que a apreciação dos programas deve levar em consideração a opção política e social que afetou, fundamentalmente, o direcionamento e o desenvolvimento da proposta de formação acadêmica de recursos humanos no contexto das regiões Norte e Nordeste e apontaram que esse direcionamento político e administrativo implica em consequências diversas cujas repercussões deveriam ser ponderadas à luz dos objetivos sociais e culturais pretendidos no contexto das regiões afetadas.

Diante das diferentes percepções entre as os Programas, delineia-se um aspecto bastante delicado, que é a unificação completa dos critérios de todas as áreas. Esse foi o fulcro, nem sempre explicitado, dos debates ocorridos no CTC por ocasião do processo de homologação. Muitas vezes, pretendia-se analisar um programa de uma área com os critérios de outra. (FIORIN, 1998, p.30).

Mesmo que as diferentes comissões de área, ao avaliarem os seus programas, levem em consideração as especificidades da área (como é de se esperar), o CTC, ao analisar o trabalho das comissões, desconhecendo tais especificidades, homogeneiza sua análise, com base nos critérios das áreas hegemônicas.

Trata-se de um problema de difícil solução, mas que deve ser enfrentado pela CAPES, com urgência, pois a utilização de critérios que descaracterizam as áreas em suas especificidades pode colocar em risco as conquistas de representatividade por área e de avaliação pelos pares, que representam um patrimônio, não do CTC ou da CAPES, mas da comunidade acadêmica brasileira (HORTA e MORAES, 2005). Apesar das sucessivas melhorias na metodologia da avaliação da CAPES ao longo dos anos, essa ainda é a realidade atual – e os docentes ainda trazem à luz a mesma inquietude sobre a não consideração das peculiaridades das Áreas e dos Programas quando da análise final realizada pelo CTC da CAPES.

Aqui, é interessante fazer-se uma breve interposição à luz do pensamento de Laclau (2011), para quem a hegemonia é um espaço aberto de sentidos e um significante sem significado no qual o particular pode aceder ao universal. Percebe-se um movimento exatamente contrário e paradoxal na avaliação da pós-graduação brasileira, uma vez que, embora a lógica seja homogeneizadora, as particularidades são, via de regra, ignoradas – gerando guetos de descredenciamento, rebaixamento e exclusão de Programas de algumas regiões, sem que tenham sido levados em conta as diferenças regionais, de infraestrutura e de recursos desses Programas. Ou seja: as particularidades vem sendo relegadas em função das generalidades e isso descaracteriza os Programas, seus contextos e suas histórias.

Com o forte direcionamento das críticas contra a hegemonia dos critérios e indicadores quantitativos da avaliação, é de se pensar que as áreas das Exatas estejam sendo privilegiadas. Contudo, as Ciências Exatas posicionaram-se da seguinte forma:

Astronomia/Física: Os Programas sugeriram que a CAPES e o Comitê Técnico Científico busquem aperfeiçoar mecanismos de avaliação que privilegiem a qualidade da formação de mestres e doutores e não a focalização restrita em aspectos quantitativos, como tempo de titulação (inclusive sem a necessária distinção entre alunos bolsistas e não bolsistas), número de publicações, número de docentes bolsistas de produtividade CNPq *etc* (BAÍIA HORTA, 2006, p. 18).

Um item também levantado pelos Programas de Astronomia e Física, e de extrema importância, foi que, a partir das avaliações dos concursos públicos realizados em todo o País, os atuais critérios quantitativos têm levado a uma baixa qualificação dos mestres e doutores recentemente formados, pois o atual sistema indica que o importante é publicar muito e em pouco tempo, sem a preocupação como a qualidade do que se publica ou com o tempo necessário para o amadurecimento pelo pós-graduando do trabalho realizado.

Ora, a qualidade da qualificação de mestres e doutores é o próprio fulcro da sustentabilidade da pesquisa – representada pela garantia da qualidade da formação de novos pesquisadores. Quanto a isso, Horta e Moraes (2005) apontavam, já na avaliação CAPES de 2002, que os programas com conceitos mais altos na avaliação haviam sido os que alcançaram índices abaixo da média nos indicadores das atividades diretamente ligadas ao ensino, com tempo médio de titulação e índices de evasão mais altos, baixo índice de matrículas por docente e número de titulados por docente abaixo da média.

g) A Indução de Desequilíbrio entre Ensino, Pesquisa e Extensão e Degradação das Relações entre Pares

Spagnolo e Souza (2006) são incisivos ao afirmar que uma menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação possam ter na sociedade em geral. Ou seja: para os autores, se a aferição da qualidade é orientada à pesquisa e definida por critérios quantitativos e apenas com base nos resultados finais; se a qualidade nos insumos e nos processos não é investigada e se a docência é desconsiderada – é de se compreender que os Programas de Pós Graduação envidem esforços no sentido de fortalecerem a pesquisa – alterando seus currículos para a inserção de disciplinas que ofereçam instrumental para tanto.

Esse é o caso, por exemplo, nos Programas de Pós Graduação das Ciências Exatas, cujas publicações de maior impacto são aquelas que apresentam resultados de pesquisas modelados por métodos matemáticos e estatísticos ou com emprego de equipamentos avançados e testes laboratoriais de precisão instrumental. Os Programas com menores conceitos (conceitos 3 e 4), normalmente com menores recursos financeiros para aquisição de equipamentos de ponta e em número suficiente, buscam a estratégia de fortalecer suas pesquisas com a intensificação, em seus currículos, de disciplinas de cunho quantitativo capazes de alavancar o tratamento de dados, como uma forma alternativa de enfrentamento às exigências de publicações existentes na avaliação.

Ainda, o critério de Inserção Internacional das publicações, componente da Ficha de Avaliação, possui um peso considerável no resultado final e outra estratégia que vem sendo adotada é exatamente a realização de pesquisas que possam, estrategicamente, revelar visibilidade e interesse aos veículos editoriais estrangeiros, com um possível menosprezo das questões de interesse da sociedade, do país e da região nacionais. Todos esses fatores interferem fortemente no campo curricular, afastam a pesquisa da sua realidade social, separam o sujeito do objeto, enfraquecem a docência e aproximam os programas de pós graduação dos interesses internacionais.

Conforme De Meis *et al* (2003), pelos atuais critérios de avaliação, os indicadores estão voltados para realçar e recompensar a figura do pesquisador mais profícuo na publicação de seus trabalhos, o que abre margem para questionamentos sobre os possíveis efeitos formadores e deformadores dessa perspectiva. A concentração de energias na redação

e publicação de textos em revistas indexadas, provavelmente sequestra espaço e tempo para o aprimoramento, transmissão do conhecimento e interação com alunos e isso pode relegar o ensino a uma atividade secundária.

Uma matéria veiculada na Folha de São Paulo em janeiro de 2015 traz à luz a questão da pós-graduação e da má formação de doutores e o consequente desdobramento disso na formação de novos doutores. Quem aponta para esse risco é o professor Lewis Joel Greene, da faculdade de Medicina da USP. Segundo ele, o contraste entre o aumento do número de publicações científicas brasileiras e a aparente estagnação de seu impacto na maioria das disciplinas deveria ser uma fonte de preocupação para os decisores políticos responsáveis pela pós-graduação em universidades e a distribuição de bolsas de estudo e financiamento à pesquisa. “Como a maior parte da pesquisa acadêmica no Brasil é realizada por estudantes de pós-graduação, é razoável considerar a modificação do nosso sistema de pós-graduação” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015).

Para termos uma ideia do que aconteceu quantitativamente na pesquisa e na pós-graduação no Brasil nas décadas mais recentes, aproveitei dados de uma apresentação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), segundo a qual em 1987 havia 37.195 matrículas em mestrados e doutorados em todo o país, segundo dados da CAPES. Desse ano a 2013, esse total cresceu 5,5 vezes, aumentando para 203.717.

Nesse mesmo período de 26 anos, o número de artigos brasileiros publicados em periódicos de padrão internacional cresceu de 2.662 para 38.523. Apesar desse aumento de 14,5 vezes em sua produção científica, o país não teve crescimento significativo nos indicadores de qualidade (impacto) de sua produção científica, que na verdade chegaram a estagnar de 2003 a 2013 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015).

Esses números mostram que a abordagem do professor tem lastro na realidade. Ele destaca que, apesar de grande investimento nos últimos anos em ciência e tecnologia, a ênfase continua a ser no número de diplomas e documentos produzidos, mais que na formação do aluno.

Em meados da década de 1970, houve muitas discussões sobre o fato de que o Brasil precisava produzir milhares de doutores para chegar a níveis de primeiro mundo em número de doutores/100.000 habitantes. Reconhecia-se que a maioria dos primeiros formados teria uma formação menos que ideal, porém entendia-se e esperava-se que o sistema se tornasse mais rigoroso com o tempo. Infelizmente, isso não ocorreu e, para piorar a situação, os

doutores mal treinados estão agora formando a próxima geração de doutores (GREENE *apud* FOLHA DE SÃO PAULO, 2015)

Finalizando, o Professor Greene ressalta que a CAPES, as agências de fomento estaduais e as universidades tiveram responsabilidade no processo que levou a esse quadro. O pesquisador sugere que a ABC (Academia Brasileira de Ciências) e a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) organizem um painel para analisar o desempenho da pós-graduação desde os anos 1970 e propor novas abordagens que podem ser mais eficazes do que a atual em relação à qualidade dos nossos alunos e do empreendimento científico no Brasil.

Chauí (1994) apresenta uma retórica ainda bastante atual, quando questiona os elementos que deveriam ser levados em conta para o atingimento da excelência acadêmica e apresenta as distorções encontradas em alguns indicadores. Suas críticas orbitam ao redor de temas como a necessidade de se levar em conta o histórico do primeiro e o segundo grau e seus efeitos sobre todo o trabalho universitário (para a qual não existe indicador); a necessidade da avaliação das agências de financiamento (para qual não existe indicador); as situações em que os autores comparecem aos congressos e seminários apenas para fazerem relações profissionais ao invés de para apresentarem trabalhos de fôlego (para a qual existe o indicador quantitativo de comparecimentos, mas que não mensura essas situações); a necessidade de diversificação dos critérios avaliativos e a perversidade de alguns critérios - a exemplo da transformação desses critérios em determinantes de financiamentos, cargos e empregos melhores. E revela, nesse quesito, uma prática norte-americana.

[...] o número de citações de um trabalho é um bom indicador da relevância e qualidade da pesquisa. Resultado: como este critério passa a servir para determinar financiamentos, cargos, empregos melhores, os universitários norte-americanos passaram a duas atitudes: formar *grupos de citação recíproca* e a *reciclar artigos* para serem citados novamente; mas, muito pior, passaram a reduzir e restringir as áreas de pesquisa, mantendo apenas as já existentes, pois quando um campo novo está sendo aberto, não há como ter citações dos trabalhos porque são pioneiros e não há muita gente pesquisando o assunto — o critério da citação, que poderia ser um bom indicador, acaba oscilando entre a picaretagem e o modismo (CHAUÍ, 1994, p. 67).

A respeito dos critérios quantitativos de publicações, Chauí (1994, p. 67) tece um bom corolário de críticas e exemplificações, explicando muito didaticamente o que ocorre em algumas áreas de Humanidades. A autora explica claramente a diferença entre a publicação

em artigos isolados e as publicações de livros – que demandam maior tempo e esforços e, contudo, a publicação de livros não tem essa especificidade considerada na avaliação:

Na área de filosofia *pega mal* publicar muito — significa ou que está reciclando artigos ou que há pouco pensamento, pouca pesquisa, pouca reflexão. Ninguém tem grandes e novas ideias anualmente — não é um bom critério. Nas humanidades, os livros, mesmo os ensaísticos, são mais importantes do que os artigos isolados e o tempo para preparar e publicar um livro é muito maior do que para artigos — é inadequado o prazo de três anos para um livro, a menos que sejam coletâneas de artigos já publicados esparsamente. O mercado editorial brasileiro é muito precário, com graves problemas técnicos para a edição e, sobretudo, para a distribuição; portanto, o pequeno número de livros e revistas não indica que não houve pesquisa, e sim que é possível não haver verba para publicar a revista e, no caso do livro, o autor pode estar *na fila* de espera de uma editora sem ter ideia do prazo quanto à espera — o critério da publicação pode ser abstrato quando não leva em conta as condições editoriais concretas.

Neste ponto, emerge uma questão transversal, porém de máxima importância no cenário brasileiro – que é a baixa densidade de editoras bem conceituadas em algumas regiões do País. Tal fato acaba por criar uma convergência de submissões nos veículos de publicação existentes no eixo Sul-Sudeste (onde estão mais concentrados) e, por conseguinte, o tempo de espera para a avaliação dos trabalhos é por demais dilatado. Os processos de avaliação tornam-se, por tal razão, lentos e vão de encontro à agilidade necessária que os Programas têm de publicar para fazer frente às exigências da avaliação da CAPES. Todos esses fatores acabam por dificultar significativamente dificultando o acesso de pesquisadores de instituições de fora dos grandes centros urbanos. Outra questão, ainda, é que as regras editoriais impõem que o mesmo trabalho não pode ser submetido concomitantemente a outro veículo. Ou seja: o pesquisador precisa oferecer exclusividade ao veículo editorial e reter seu trabalho por um tempo exacerbado no aguardo da avaliação, antes mesmo de saber se o mesmo será aprovado ou não.

Outra questão sensível abordada por Chauí (1994) é o tempo de titulação que, no Brasil, segue os moldes do critério norte-americano. A autora exemplifica que, na área de Filosofia, um bom doutorado deve ser feito em cinco anos enquanto que, no Brasil, o tempo é de três anos e meio, em média – prejudicando a qualidade da produção. A autora também aponta para os graves problemas da infraestrutura, traduzidos pela carência de bibliotecas, laboratórios, instrumentos de precisão, material para trabalho de campo, computadores etc.

Tal fato pode ser facilmente constatado por qualquer docente, uma vez que o prazo de avaliação de trabalhos, na maior parte dos veículos bem qualificados, pode demorar, muitas vezes, mais de um ano, com chances, inclusive, de ultrapassar esse prazo. Durante esse longo período de espera, o pesquisador cai em uma espécie de vácuo e, não raro, na tentativa de maximizar resultados, pode se instalar a tendência de enviar o mesmo artigo, reformado, para outros veículos semelhantes de publicação. São problemas editoriais que impactam diretamente sobre os resultados das publicações, causam atrasos e induzem à replicação de trabalhos – temas que deveriam ser levados, também em consideração quando da avaliação do quesito Publicações. O que se percebe é que uma gama de problemas colaterais, alheios à esfera do pesquisador, trazem impacto sobre a avaliação de sua produção e, também, da produtividade do programa em que o mesmo atua.

Com relação à qualidade da docência, emergem, ainda, alguns pontos muito interessantes, também geralmente desconsiderados:

[...] com o segundo grau tal como é, quem está contente com o nível dos estudantes? O que se pode fazer numa graduação em que os estudantes não estão preparados para a vida universitária e em instituições nas quais não há condições de trabalho adequadas? A qualidade da docência decai quando precisa adaptar-se ao nível em que os estudantes chegam à universidade; em lugar de uma excelente graduação que permita preparar uma boa pós-graduação, o curso tende a ser um colegial avançado e a pós, a antiga graduação — omitir na avaliação da qualidade da docência e da pesquisa a situação dos primeiro e segundo graus também é uma abstração que distorce os resultados (CHAUÍ, 1994, p. 68).

Todos esses elementos compõem, certamente, um cenário paralelo cujas nuances vem sendo ignoradas, mas que impactam, de forma direta, nos resultados da avaliação da pós-graduação, pois fazem dela um canal para onde convergem diversas deficiências – sejam elas editoriais, infraestruturais e educacionais dos diversos níveis anteriores de ensino - que serão avaliados, de forma insensível e apenas quantitativa, na pós-graduação. E a pena máxima é o descredenciamento de docentes nos Programas ou o rebaixamento e a extinção dos próprios Programas. Isso instaura a cisão entre os pares, degrada as relações de trabalho e gera, inclusive em muitos casos, revolta e desmotivação. E acaba por deflagrar uma difusa mas generalizada busca por culpados.

Um exemplo disso é o professor Chaia (2014)³, das Ciências Sociais da PUC/SP, publicou um texto intitulado “A Época da Reprodutibilidade Acadêmica”. Trata-se, em verdade, da carta de desligamento do professor, face à surpresa do seu descredenciamento do Programa e na qual ele tece uma série de argumentações que muito bem retratam os efeitos colaterais da avaliação da pós-graduação que é realizada sob critérios insensíveis e fortemente quantitativos. Segue a íntegra da carta:

São Paulo, 27 de outubro de 2014.

À Coordenação do PEPG em Ciências Sociais

O soco acadêmico me pegou de jeito, bem no fígado: rebaixamento a professor colaborador, eufemismo para descredenciamento. Experimentei o constrangimento de perder as credenciais num bom momento da carreira, sentir-se um convidado em sua própria casa.

Considero injusta a sentença lançada sobre as minhas atividades acadêmicas, emitida pela comissão de avaliação e pela coordenação do programa. Discordo do resultado e do processo que levou a esta sentença, mesmo que ele tenha se dado no interior de uma tendência atual nas universidades.

Além do mais acho omissa, burocrática e insensível a coordenação do programa, tão apegada ao exercício do pequeno poder que nem suspeita que dois mais dois são cinco. É preciso ter sabedoria e boa vontade para defender sim, simultaneamente, os interesses da instituição e de seus pares.

Acho injusta a sentença, pois no período da avaliação, produzi um dos melhores textos da minha trajetória – longo, denso e criativo – fruto de mais um ano de pesquisa meticulosa sobre arte e micropolítica. Ele foi publicado pela Editora Cosac Naify, que tem um Prêmio Nobel em seu catálogo.

Acho injusta a condenação, porque no período em questão organizei um substancioso livro sobre cinema e política, do qual produzi um capítulo. Selecionei os textos, li, reli, tive dúvidas e após um bom tempo já está no prelo pela Editorial Azougue (RJ).

Acho injusta a sentença, pois nesta época toda, fui diretor da EDUC, fantástica editora universitária da PUC-SP. Nesta fábrica magnífica de pontuações para a CAPES, incentivei a publicação de dezenas de livros e revistas. Professores da casa e de outras universidades receberam, pela EDUC, inúmeras pontuações.

Acho injusta a condenação, pois no período em questão participei da diretoria da Bienal Internacional de São Paulo e de seu comitê curatorial que elegeu em suas edições o tema “Arte e Política”, sem remuneração, levando o nome da PUC-SP e do NEAMP para além dos muros da universidade.

Acho injusta a sentença porque participo como um dos pesquisadores principais do Projeto Temático/FAPESP “Lideranças Políticas no Brasil: características e questão institucional”.

³ O texto do Professor Miguel Chaia, publicado sob a forma de Carta Aberta, recebeu diversas manifestações de solidariedade e uma carta de apoio contendo 112 assinaturas de alunos do PEPG em Ciências Sociais da PUC e de diversos professores no Brasil e no exterior. Está publicada na Internet, no seguinte endereço: <http://www.apropucsp.org.br/carta-manifesto-%C3%A1-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-pepg-em-ci%C3%A2ncias-sociais>

Acho injusta a condenação, pois há três anos estou aperfeiçoando um longuíssimo texto sobre o Poder Político em William Shakespeare, a partir do seu aprendizado com Maquiavel. Só agora é que ele está quase pronto para ser encaminhado para eventual publicação. Para mim o processo intelectual é lento, gostosamente penoso, que exige reflexão demorada e uma íntima contemplação.

Critico a coordenação por não defender seus pares, por não dificultar a aplicação da pena, por deixar que professores sérios e históricos recebessem penas imerecidas.

A coordenação foi ineficiente ao aplicar a penalidade quando já estavam planejadas as atividades acadêmicas para o primeiro semestre de 2015.

A coordenação foi deselegante na forma como conduziu a comunicação da sentença aos professores.

Conclusão: por isso tudo inicio um processo para me desligar do PEPG em Ciências Sociais. Não tenho mais a mínima vontade de atuar junto ao programa. Ficarei apenas o tempo necessário para orientar os excelentes mestrands, doutorandos e um pós-doutorando sob a minha responsabilidade.

Sou produtivo e escrevo muito, para o meu aprendizado e formação intelectual, para os meus interlocutores e, principalmente, para o meu prazer. Não gosto de ser medido por números rasos. Mesmo que eu já tenha construído um significativo espaço para contribuir com o desenvolvimento do programa, desde o início dos anos 90, agora não quero mais trabalhar nele. Simples assim, com certa leveza: bye, bye pós-graduação.

Miguel Chaia

Face a tais situações, paira a inquietude acerca de como garantir a formação de novos e bons cientistas e assegurar a permanência dos bons pesquisadores, diante de um sistema de avaliação que parece estar mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade de ensino, mais preocupada com a publicação do que com a infraestrutura para a pesquisa e mais preocupada com a avaliação quantitativa do que com as subjetividades que, quando ignoradas, podem comprometer todo o trabalho de avaliação, gerar desigualdades, guetos de exclusões, abalos emocionais, sentimentos de baixa autoestima e comprometer seriamente as relações pessoais e profissionais entre os pares.

O conjunto desses elementos, que compõem um cenário de conflitos e tensões, não pode deixar de se constituir em preocupação latente para os formuladores das políticas, uma vez que a sensibilidade social deve estar contida na gênese da política educacional. E é exatamente nessa arena de análise das políticas, que Ball e Bowe (1994) indicam que o foco da análise deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Esses profissionais, no caso os docentes, são o campo de provas do sucesso das políticas, pois eles atravessam as pontes entre a formulação e a prática e, por tal razão,

suas vozes precisam ser ouvidas. E, para que as vozes docentes sejam completas, é preciso, também, levar-se em conta o que pensam os representantes das Ciências Exatas sobre o tema e averiguar se os critérios quantitativos estão, realmente, mais adequados às suas especificidades.

1.2 RECORTE DE INTERROGAÇÕES

Diante do contexto multidirecionado da problematização, o recorte de interrogações envolve as seguintes questões, que norteiam o presente trabalho:

- a) O que pensam os docentes das Ciências Humanas e das Ciências Exatas a respeito dos critérios de orientação quantitativa e como eles percebem esses impactos sobre seus Programas, especialmente no que se refere à consideração das peculiaridades de cada área?
- b) O que pensam esses docentes a respeito de temas como as exigências crescentes por publicações e as novas demandas e dificuldades surgidas no seu trabalho, em virtude das exigências da avaliação?
- c) Como, face à pressão dos critérios quantitativos de desempenho e à lógica produtivista incutida pelo modelo de avaliação, os docentes distribuem seus esforços entre o ensino, a pesquisa, a extensão e as premências sobre as publicações?

1.3 ENUNCIACÃO DA TESE

A ótica fortemente quantitativa que orienta os critérios do sistema CAPES de avaliação da pós-graduação vem causando repercussões negativas sobre o trabalho dos docentes, com desdobramentos sobre a qualidade do ensino, as relações entre pares, o aumento da competitividade e o enfraquecimento da docência em função de maiores exigências de publicações qualificadas. Nesse tipo de avaliação, as diferenças regionais ainda não vêm sendo levadas efetivamente em conta, perpetuando desigualdades históricas que continuam a limitar o crescimento dos Programas, pois criam uma relação indireta, porém viciosa, entre o processo de avaliação e a aplicação dos investimentos da CAPES nas regiões.

Para que melhor se compreenda a complexa teia de causalidades do atual modelo CAPES de avaliação, é necessário não apenas aprofundar conhecimentos sobre os contextos das influências históricas que contribuíram para a formulação das políticas de avaliação da pós-graduação brasileira, mas também dar espaço para a expressão das vozes dos docentes dos Programas de Pós-Graduação, tanto da área de Humanidades como das Exatas, para chegar-se à análise produtiva dos resultados, efeitos e impactos das políticas de avaliação no âmbito da prática e das medidas institucionais adjacentes adotadas, nos Programas de Pós-Graduação, quando buscam adaptar-se à lógica da avaliação.

1.4 RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O presente estudo ancora suas pretensões de contribuições na análise das políticas de avaliação da pós-graduação à luz da teoria do *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas” de Stephen Ball, que vem sendo utilizado em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais e apresenta-se bastante útil como um método de abordagem para a análise da pós-graduação brasileira.

Optou-se pelo *Policy Cycle* por tratar-se de uma abordagem pós-estruturalista e heurística, que proporciona liberdade para combinações epistemológicas mais livres e abertas. A proposta dos autores converge para o estudo das políticas como algo vivo, em movimento e inserido em contextos mutáveis, dando um passo além da metodologia clássica comumente empregada quando para o estudo das políticas. Sob a ótica do Policy Cycle de Ball (1994), as políticas podem ser entendidas como vivas e vibrantes e contidas em contextos diversos – convergentes ou divergentes dos interesses em cena, mas em cujo bojo e contextos ocorrem os movimentos humanos, sociais, políticos e acadêmicos. Da gênese da formulação e dos textos – que envolvem construções teóricas e provocam respostas – até o atendimento dos interesses diversos e a consequente absorção dos efeitos dessas políticas na prática, a trajetória deve ser compreendida em todas as suas nuances e forças e esforços colocados em movimento.

Essa abordagem, que possui uma característica pós-estruturalista e heurística, é inédita para os estudos da pós-graduação, tanto no Brasil como no mundo. A consulta às bases de dados indexadas não retornou ocorrências de trabalhos valendo-se da abordagem do Policy Cycle especificamente para a pós-graduação. E essa abordagem assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

As políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1994, p. 22).

Para Mainardes (2006), os textos das políticas possuem pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores, ou seja: os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Por tal razão, são compreendidos, aceitos e assimilados com base em tendências e expectativas geradas pelas diversas influências em grupos distintos da sociedade. Nos textos das políticas, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas, o que faz com que a análise de documentos de políticas não seja algo simples, exigindo pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo e vozes presentes e ausentes.

E isso significa que, na análise dos textos das políticas, novas arenas de confrontos podem emergir, uma vez que a construção de sentido é individual e, onde alguns grupos podem se sentir atendidos pelas políticas, outros podem se sentir preteridos. É necessário, nesse ponto, o olhar crítico e atento do pesquisador e o conhecimento dos contextos históricos e dos atores que estiveram ou não presentes ou cujas vozes foram ou não ouvidas. Um exemplo disso, na atualidade, é a luta de alguns pesquisadores em favor da inclusão das comunidades de ciganos no estado da Paraíba – cujas vozes ainda não estão articuladas e é nessa ausência que se dá a possibilidade de uma atuação mais assertiva. Por tal razão, analisar as políticas sob a ótica dos seus textos (que podem, ser, muitas vezes, contraditórios, pouco específicos ou até mesmo somente paliativos) é uma abordagem inicial imprescindível para um estudo mais robusto e a construção de uma base de apoio para a maturação de novas demandas ou ideias que, por sua vez, acabarão por tornarem-se novas políticas.

Sobre a política como discurso, Ball e Bowe (1994) explicam que ela tem o efeito de distribuir as “vozes”, que serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade e, em virtude disso, as políticas podem tornar-se regimes de verdade. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Isso significa dizer que, para a total compreensão da política, é necessário considerar não apenas o contexto em que ela foi formulada, mas também todo o contingente das vozes não ouvidas e das minorias, uma vez que elas possivelmente se constituirão em arenas de resistência ao longo da implantação.

Os autores propuseram uma abordagem do ciclo de políticas, representada por um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: *a)* o contexto de influência; *b)* o

contexto da produção de texto e c) o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

O contexto da influência, então, adquire uma nota ressonante de maior importância, pois é de onde emergem fortes pressões de grupos com interesses e expectativas distintos, seja a sociedade civil organizada, pressões políticas e econômicas diversas, interesses populares divergentes e conflitantes e demandas gerais da sociedade e profissionais da área. Encontrar, nesse cenário de turbulências e demandas vorazes, um ponto de equilíbrio capaz de assegurar políticas igualitárias, justas e que garantam a sustentabilidade da educação brasileira é um desafio de magnitude inenarrável, pois envolve o lidar com as hegemonias e, anda assim, formular políticas que aproximem-se da justiça e da igualdade social.

Nos estudos brasileiros, a aplicação da abordagem do ciclo de políticas para a análise do modelo de avaliação da pós-graduação é revestida de ineditismo. Uma investigação na base de dados do Portal de Periódicos e Teses da CAPES, realizada no ano de 2014, com as palavras-chave “ciclo de políticas” retornou apenas dois (2) artigos em periódicos que, ainda assim, tratam, em nível agregado, as políticas educacionais gerais e não especificamente a pós-graduação ou o modelo CAPES de avaliação. As consultas subsequentes, por meio das palavras-chave “ciclo de políticas e pós-graduação” e “ciclo de políticas e modelo CAPES de avaliação” tampouco registraram trabalhos versando sobre o tema.

A aplicação da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowie (1994) aos estudos das políticas de avaliação da pós-graduação brasileira descortina toda uma possibilidade ainda aparentemente inexplorada de uma investigação mais coerentemente sequenciada sobre o tema e que seja capaz de acompanhar todas as fases do ciclo da política de avaliação da CAPES, desde a formação do discurso da política até a interpretação ativa pelos docentes e as práticas institucionais que derivam da implantação.

O viés teórico com aporte em Ball e Bowe (1994) pode subsidiar elementos de investigação nos três eixos distintos de interesse de estudo, que são: a gênese das políticas de avaliação da pós-graduação, as influências políticas, forças e interesses diversos que determinaram a evolução do modelo de avaliação da CAPES ao longo do tempo e suas consequências sobre o trabalho dos docentes dos programas, trazendo vida às suas vozes.

Ainda no eixo de contribuições pretendidas, buscou-se reunir evidência empírica sobre ao grau de percepção dos docentes sobre a íntima conexão das políticas de avaliação da pós-graduação com as modificações generalizadas no perfil do trabalho docente, como tem apontado vários autores. Para tanto, emprega-se, como ponto de partida, a seguinte premissa de Bauman (2000, p. 161) que trata o modo acanhado de se perceber, via de regra, as situações potencialmente desafiadoras do trabalho humano:

No mundo humano labiríntico, os trabalhos humanos se dividem em episódios isolados como o resto da vida humana. E, como no caso de todas as outras ações que os humanos podem empreender o objetivo de manter um curso próximo aos projetos dos atores é evasivo, talvez inatingível. O trabalho escorregou do universo da construção, ordem e controle do futuro, em direção ao reino do jogo; atos de trabalho se parecem mais com as estratégias de um jogador que se põe modestos objetivos de curto prazo, não antecipando mais que um ou dois movimentos. O que conta são os efeitos imediatos de cada movimento e os efeitos devem ser passíveis de ser consumidos no ato. Suspeita-se que o mundo esteja repleto de pontes demasiado longínquas – pontes que é melhor não pensar em atravessar até encontra-las – o que não acontecerá tão cedo. Cada obstáculo deve ser negociado quando chegar a sua vez, a vida é uma sequência de episódios, cada um a ser calculado em separado, pois cada um tem seu próprio balanço de perdas e ganhos. Os caminhos da vida não se tornam mais retos por serem trilhados, e virar uma esquina não é garantia de que os rumos corretos serão seguidos no futuro.

Acerca da percepção imediata dos docentes sobre a sua carreira e o modo como a ciência é tratada no âmbito de uma profissão estruturada, em seu cotidiano, a Agência CT&I (2015) publicou uma entrevista com a neurocientista e professora do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Suzana Herculano-Houzel, que afirma o seguinte:

Não posso dizer que neurocientista é minha profissão, porque a minha profissão de cientista não existe no Brasil e não consta na tabela das profissões regulamentadas pelo Ministério do Trabalho (MTE). Para poder atuar como cientista, eu atuo como professora de nível superior, eu literalmente faço ciência nas horas vagas. A razão disso é que a maior parte da ciência no Brasil por professores universitários ou por pessoas que não tem emprego nenhum, jovens cientistas chamados estudantes de pós-graduação. A produção científica cresce ao longo dos anos por causa do número de mestres e doutores que são formados no Brasil. São esses jovens que produzem o conhecimento científico. O trabalho que os jovens exercem não é chamado de trabalho e sim de estudo. É como se eles investissem na educação deles. Outros países já não cometem mais esse erro. O erro é não reconhecer esse trabalho como qualquer outro. É um esforço laboral que gera um produto científico. Por que o jovem cientista recém graduado precisa passar pela humilhação de continuar sendo estudante? (AGÊNCIA CT&I, 2015).

A professora relata que, durante uma graduação, o jovem já faz ciência como aprendiz, ou seja, um estagiário durante a iniciação científica, ganhando uma bolsa que tem o valor menor que o salário mínimo muitas vezes. Para trabalhar com ciência, quando o aluno se gradua, deve ingressar na pós-graduação e isso significa a sujeição a uma bolsa de mestrado de R\$ 1,5 mil reais mensais fixos pelos dois anos seguintes, sem qualquer direito trabalhista ou qualquer outro trabalho para complementar a renda. Há a obrigatoriedade de assinar uma declaração dando ciência de que não há vínculo empregatício do pesquisador com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e/ou com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que é mais uma humilhação e um atestado de pobreza. Para o jovem continuar trabalhando como cientista, é necessário que, posteriormente, ele ingresse num programa de doutorado, que é a única atividade de emprego, se ele quiser atuar como cientista.

Atualmente, segundo a Revista EXAME (2010)⁴, no Brasil, os centros de pesquisa existentes estão ligados a empresas da iniciativa privada, como a IBM, a Du Pont, a Whirlpool, o Instituto Tecnológico da Vale, a Motorola e a GE, com pesquisadores doutores ou pós-doutores contratados e recebendo salários semelhantes aos dos altos executivos dessas empresas.

Como sugestão, ela propõe contratações por fundações e institutos de ciências ligados as universidades, que poderiam receber dos governos os valores que hoje são pagos como bolsa, com contrato de trabalho e todos os direitos empregatícios pois, com a obrigatoriedade de contratação virá a possibilidade de salários com valores competitivos. É essencial para a soberania de uma população que ela valorize a produção de conhecimento científico e isso começa por valorizar seus cientistas. Fazer ciência no Brasil hoje, infelizmente, é uma péssima decisão profissional com pouquíssimas perspectivas. É um relato que traz à tona um antigo debate, entre os pesquisadores, sobre as dificuldades diárias, em meio às inúmeras exigências das atividades docentes, para a dedicação exclusiva à pesquisa.

Dentro dessa lógica, é essencial que se conheça como os docentes equilibram o seu tempo entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e – em função da avaliação da pós-graduação – agora também das pressões cada vez maiores por publicações (que, embora relacionadas às atividades de pesquisa, vem se consolidando como uma atividade

⁴ Matéria veiculada pela Revista EXAME em 2010, na Seção Carreira, com o título **Os 6 "Centros de Pesquisa para se Trabalhar no Brasil**. Disponível em : <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/6-centros-de-pesquisa-para-trabalhar-no-brasil#2>

centralizadora de tempo e dedicação cada vez maiores), ficarão mais nítidas as evidências de que as fundações e os institutos públicos de ciências possam se constituir em uma opção de sucesso para o fortalecimento da pesquisa no país, o que seria uma questão a se levar seriamente em consideração pelos formuladores das políticas educacionais. Um país que deseja construir uma ciência de alta *performance* precisa instituir a ciência como profissão, desvinculando-a da docência, para que, desse modo, os cientistas possam à ela dedicar-se integralmente, a exemplo do que ocorre em outros países.

Este estudo, em quase toda a sua totalidade, é de caráter inovador, oportuno e atual e espera-se, ao final da pesquisa, apresentar um eixo multifocal de contribuições, que perpassem um início de discussões sob uma perspectiva pós-estruturalista e que rume à desconstrução de conceitos hegemônicos sobre a avaliação, que desperte o engajamento crítico nos docentes e induza a momentos de interpretação ativa sobre o modelo CAPES de avaliação da pós-graduação e seus desdobramentos, revertendo, por fim, para o fortalecimento de caminhos que possam conduzir ao aperfeiçoamento do modelo e da própria pesquisa no país.

1.4.1 O Pós-estruturalismo e a Heurística: olhares necessários para a abordagem do Policy Cycle

Lançar mão de uma abordagem pós estruturalista e heurística não é tarefa simples, a menos que se pretenda apenas replicar conceitos com novas roupagens e denominações, sem nada avançar na criação do conhecimento. É preciso ir além e ousar. Há a necessidade de, realmente, mergulhar na desconstrução de paradigmas e conceitos cristalizados para, então, reconstruir novas visões e olhares. É o que se pretendeu realizar neste estudo. Para tanto, é importante que se apresente uma breve visão do pensamento estruturalista, pós estruturalista e das abordagens heurísticas.

E é o próprio Ball quem formula a questão do quanto é apropriado se conceituar os processos descritos como mudança ou como transformação – alertando para as pretensões (muitas vezes utópicas) de, ao se empregar novas abordagens, apegar-se apenas aos conceitos e teorias e nada realmente transformar. Para ele, todos temos, claramente, a noção dos problemas, a visão clara dos movimentos na estrutura e na organização e nos valores de tudo o que ocorreu antes. Ou seja: reconhecemos parte da história, das relações, dificuldades e restrições das situações.

Contudo, é o que realmente muda quando abordamos um novo paradigma ou construímos uma nova epistemologia, que importa. Como o Policy Cycle é uma abordagem ancorada no pensamento pós-estruturalista, é essencial conhecermos, ao menos, seus conceitos mais básicos e, também, um pouco sobre os autores expoentes dessa corrente.

a) O Pensamento estruturalista

O estruturalismo é uma teoria que se desenvolveu no âmbito das ciências sociais a partir da década de 1960. A teoria estruturalista é originária da ciência linguística e foi incorporada às ciências sociais primeiramente por influência dos trabalhos de cientistas sociais franceses.

Trata-se de uma corrente de pensamento das Ciências Humanas que depreende a realidade a partir de um conjunto considerado formal (ou elementar) de relações. Para a sociologia, a Antropologia e a Linguística, o estruturalismo é a metodologia pela qual os elementos da cultura humana devem ser entendidos em face à sua relação com um sistema ou estrutura maior e mais abrangente. Ou seja: é na interação do micro com o macro - e dentro de uma certa previsibilidade nas interações que o social pode ser compreendido. Blackburn (2005), um dos expoentes do estruturalismo, afirma que os fenômenos da vida humana não são inteligíveis exceto através de suas interrelações e essas relações constituem uma estrutura que apresenta variações locais dos fenômenos superficiais, pois existem leis constantes no extrato cultural.

A linguística estrutural não está preocupada com a evolução histórica das variedades de línguas (ou dialetos) existentes, mas com a estrutura da linguagem. Concebendo a linguagem como um sistema de signos, a linguística estrutural propõe investigar certos elementos básicos que compõem, combinam-se e estão presentes em todas as línguas, sem distinção. O teórico mais proeminente da linguística estrutural foi Ferdinand de Saussure (1857-1913).

No domínio das ciências sociais, o estruturalismo também dispensa a análise histórica (ou análise diacrônica). No transcurso do seu desenvolvimento, o estruturalismo se opôs a todas as formas de historicismo até então prevalecentes nas ciências sociais, principalmente o de origem marxista.

O estruturalismo nas ciências sociais se assenta no pressuposto de que em todas as sociedades (sejam elas arcaicas, tradicionais ou modernas) existe um conjunto de instituições (jurídicas, políticas e propriamente sociais) que formam uma unidade, uma estrutura, um 'todo coerente'. Na perspectiva estrutural, os vários componentes (ou instituições) que estão

presentes em determinada sociedade são analisados em relação à totalidade dessa mesma sociedade. Assim, a ocorrência de qualquer mudança ou modificação entre as partes constitutivas do todo afetam, consequentemente, o conjunto do sistema social.

Todo o pensamento estruturalista deriva do estudo filosófico da linguística e o primeiro a emprega-lo foi Ferdinand Saussure (1857-1913), que propôs o estudo da língua enquanto sistema social de um ponto de vista sincrônico e não histórico – como era compreendido anteriormente. Ao compreender a linguagem como estrutura subjacente e um sistema cujos elementos são solidários entre si – e que somente assim adquirem valor e sentido - e ignorar a perspectiva história, Saussure inaugurou o método estruturalista de análise.

Fora do âmbito da linguística, o antropólogo Levi-Strauss (1908), ao estudar tribos indígenas em todo o mundo (incluindo o Brasil), observou um conjunto de normas que se preservavam em diferentes culturas, como se fossem formas inconscientes que moldavam o comportamento e o pensamento dos diferentes povos. E, também desprezando a perspectiva histórica, ele empregou o método da linguística estrutural em dois sentidos: como uma estrutura profunda ou inconsciente e como elementos que só adquirem significado dentro dessa estrutura.

E, a partir daí, Strauss (1908) formulou suas teses de que existiriam estruturas que determinariam regras de vestuário, alimentação, parentesco, condutas morais e políticas recorrentes em diferentes povos – embora essas regras não fossem visíveis.

Antes mesmo de o estruturalismo se tornar uma perspectiva de análise relevante e influente nas ciências sociais (em termos acadêmicos), alguns pensadores sociais e políticos já haviam trabalhado com base na abordagem estruturalista, mas sem se preocupar com a sistemática metodológica de suas pesquisas e estudos.

Os exemplos clássicos que podem ser citados são os escritos de Charles-Louis de Secondat, barão de Montesquieu (1689-1755). E, entre eles, o principal: sua obra *O Espírito das Leis*, em que são consideradas em seu conjunto as instituições jurídicas, os regimes políticos e a organização social como um sistema singular que forma uma estrutura social.

De igual modo, Alexis de Tocqueville (1805-1859), em *O Antigo Regime e a Revolução* e em *Democracia na América*, trabalha com a perspectiva estrutural nas caracterizações e comparações das sociedades que são objetos centrais de seus estudos.

Ou seja, a corrente do estruturalismo prevê um mundo onde as regras de interação determinam as relações e a cultura é construída pelo sistema. Há a previsibilidade e não há

espaço para a desordem. Bonnici (2009) declara não haver relação de causalidade entre dois fenômenos, apenas correlações funcionais – uma visão fortemente reducionista.

Trata-se, claramente, de uma abordagem positivista, determinista e introspectiva e criadora de cânones, por tal razão, recebeu muitas críticas – inclusive de Sigmund Freud, que não via essa introspecção como desejável aos estudos da psicanálise. Como o seu principal objetivo é isolar o sistema narrativo, os estruturalistas subestimam e, às vezes, eliminam a história. Para eles, as estruturas narrativas são universais; em consequência, os segmentos arbitrários (problemas de história versando sobre a mudança e a inovação) do processo evolutivo e mutante são rejeitados.

b) *O Pensamento Pós- Estruturalista*

Corrente que apresenta, em um primeiro momento, um movimento de superação ao estruturalismo, embora não lhe seja contrário. No campo propriamente filosófico, seus maiores representantes são Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Jean-François Lyotard. Embora não seja considerado um movimento de oposição ao estruturalismo, seus pensadores levaram às últimas consequências os seus conceitos – até dissolvê-los no desconstrutivismo, no relativismo e no pós-modernismo. No campo da linguagem e dos textos, instala a teoria da desconstrução na análise literária, liberando o texto para uma pluralidade de sentidos. A realidade passa a ser considerada como uma construção social e subjetiva. Surge uma abordagem mais aberta quanto ao emprego de métodos.

E é no pós-estruturalismo que encontramos, por exemplo, Edgar Morin e suas teorias da Complexidade e seus princípios não disjuntores e não fragmentadores– com a negação do paradigma simplificador e a aceitação da imprevisibilidade e da desordem como elementos dinâmicos que formam todos os tecidos, não somente o social. É onde encontramos Zygmunt Bauman (2000), com suas teorias de uma modernidade líquida, volátil, liquefeita e mutável em velocidades estonteantes. É onde estão os biólogos Maturana e Varela (2001), com suas teorias de rizomas neuronais – centros nervosos cuja capilaridade se desenvolve ao contato com os estímulos – sistemas vivos e vibrantes que acompanham os ciclos e variam de acordo com os fenômenos. A visão desses autores oferece uma chave para a compreensão do processo cognitivo humano como um fenômeno biológico, pois demonstra que, à medida que os componentes do sistema neuronal se tocam com as superfícies sensoras do organismo, surge uma congruência operacional entre o organismo e o sistema nervoso – e isso é a resultante das mudanças estruturais que ocorrem entre ele e o meio.

Para Maturana e Varela (2001) mente e consciência são oriundas do intenso acoplamento linguístico que se dá pelo modo diário como damos coerência às nossas reflexões. Desse modo, mente, consciência e linguagem são processos também em movimentos constantes de construção.

Os autores convergem também com Rouanet (1993) e com Morin e Le Moigne (2000), no que diz respeito ao aspecto fundamental da interação do todo com as partes, ao demonstrarem que, também biologicamente, são as interações com o meio que provocam novos acoplamentos internos no organismo, que dão vez às mudanças. E, sob uma ótica holográfica, é possível perceber, também no estudo neurobiológico, o todo impresso nas partes e vice-versa.

Em Educação, é, então, necessária a percepção do aluno como um organismo autônomo, com momentos autopoieticos (capazes de produzirem a si próprios), de aberturas e fechamentos, princípios de identidade, de intercomunicação e de incerteza. A compreensão da cognição como um fenômeno biológico e do conhecimento como ação efetiva que vai além da representação e é um processo de adaptação contínua, denota que, para que o conhecimento ocorra, depende de uma motivação endógena. E que isso envolve, além da sociedade, da linguagem, do afeto e das interações com o meio e da capacidade de realizar representações, também os aspectos biológicos responsáveis pelos processos neuronais humanos.

Utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida em 1967 na Gramatologia, o termo *desconstrução* foi tomado emprestado da arquitetura. Significa a deposição/ decomposição de uma estrutura. Essa definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante. Desconstruir é, de certo modo, resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA & ROUDINESCO)

Um dos pontos-chaves da estratégia desconstrutivista tem sido a de interrogar, sem piedade, as oposições binárias com que nos acostumamos a raciocinar. Estamos nos referindo aos pares de termos como natureza/cultura, realidade/aparência, causa/efeito, língua/fala, fala/escrita, significante/significado, homem/mulher e por aí vai (RAJAGOPALAN, 2000, p.121). Se considerarmos, então, que essas oposições binárias eram oriundas da filosofia ocidental, não nos causará estranhamento, diante disso, que Jacques Derrida traga para o plano de suas reflexões, filósofos e pensadores, que vão desde Platão a Hegel, além do

próprio Freud, entre outros, ou seja, a Desconstrução procurará subverter a tradição metafísica ocidental, considerada logocêntrica e dominadora.

c) A Abordagem Heurística

As metodologias contemporâneas se caracterizam por uma visão mais aberta, e evitam estabelecer axiomas excessivamente numerosos ou específicos. Além disso, compartilham um conjunto de princípios fundamentais: a aceitação da experiência, e não da ideia, como fonte de conhecimento primordial; a valorização da utilidade como fim último; e a construção de modelos, que, mais que busquem explicar a realidade, também procuram sistematizar o acervo das experiências humanas. A heurística é um método ou processo criado com o objetivo de encontrar soluções para um problema.

É um procedimento simplificador (embora não simplista) que, em face de questões difíceis, envolve a substituição destas por outras de resolução mais fácil, a fim de encontrar respostas viáveis, ainda que imperfeitas. Tal procedimento pode ser tanto uma técnica deliberada de resolução de problemas, como uma operação de comportamento automática, intuitiva e inconsciente.

A capacidade heurística é uma característica humana que pode ser descrita como a arte de descobrir e inventar ou resolver problemas mediante a experiência (própria ou observada), somada à criatividade e ao pensamento lateral ou pensamento divergente. Seja de forma deliberada ou não, heurísticas são procedimentos utilizados quando um problema a ser encarado é por demais complexo ou traz informações incompletas. De forma inconsciente, é praticada sem que muitas vezes os indivíduos se deem conta do processo. No geral, pode ser considerada como um atalho aos processos mentais sendo, assim, uma medida que preserva e conserva energia e os recursos mentais. A heurística pode funcionar efetivamente na maioria das circunstâncias em que é aplicada conscientemente.

Etimologicamente, heurística significa a 'arte da descoberta' (a raiz é a mesma que encontramos na interjeição eureka!). Em ciência, a palavra é usada para designar o conjunto de métodos que levam à descoberta e à invenção. Não estamos distantes, portanto, do empirismo e da experiência. E o método heurístico se aplica também à educação. Essa semente foi plantada há mais de um século pelo químico e educador inglês Henry Edward Armstrong (1848–1937). Com a heurística, Armstrong tentou convencer a Inglaterra do início do século 20 a mudar a forma de ensinar ciência. A aprendizagem deveria ser por meio de descobertas, e não por fórmulas que não se relacionariam diretamente com a vida do aluno.

Foi bem-sucedido, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, onde suas ideias também chegaram. Com a guerra e com a velocidade que o mundo impôs às pessoas, porém, a prática de ensino de Armstrong foi superada por uma educação mais técnica e imediatista. A heurística, nas escolas, era uma utopia. O químico inglês defendia o aluno-professor, que podia – e devia – ser uma espécie de descobridor original. Muitos o criticaram por essa ideia. E foram ideias que se aproximam muito de Paulo Freire, sobre a contextualização do aprendizado na realidade conhecida, vivida e experimentada pelo aluno.

Desse modo, a aproximação de um método pós-estruturalista associado a uma abordagem heurística – características do *Policy Cycle*, exigem do pesquisador a construção/desconstrução/reconstrução de lentes de visão para o mundo, novas formas de apreciação dos problemas e a quebra dos paradigmas cristalizados. Exigem, forçosamente, um estudo dos pensadores e filósofos modernos e pós-modernos e uma leitura crítica capaz de romper fronteiras da hegemonia canônica – permitindo-nos, aqui, a redundância do termo. É necessário, por exemplo, perceber no discurso de Karl Popper (2007), os elementos já de desconstrução das próprias verdades científicas, com sua proposta de falibilidade da ciência. Ou perceber em Habermas (2004), quando o autor apresenta o consenso das ideias para a criação de uma verdade que satisfaça a todos, o alerta para a colonização das ideias, e para o papel desviante da boa retórica para a construção de um possível melhor argumento. Trabalhar com o conceito do pós-estruturalismo e da heurística permite o trânsito entre tempos e espaços e fazer associações realmente transformadoras – o que é essencial no estudo do ciclo de políticas.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

Investigar o modelo CAPES de avaliação da pós-graduação brasileira, de modo a realizar uma interlocução com as opiniões, anseios, ansiedades e dificuldades dos docentes dos programas de pós-graduação, tanto da área das ciências Humanas como das ciências Exatas, acerca dos efeitos percebidos sobre o seu cotidiano de trabalho, nos contextos da influência, da prática e dos resultados e efeitos das políticas que regem o modelo de avaliação.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Ouvir as vozes dos docentes representantes da Educação e da Engenharia de Produção credenciados nos Programas de Pós-Graduação⁵, sobre os anseios, dificuldades enfrentadas no trabalho, dissensos e consensos sobre os impactos da política de avaliação da pós-graduação percebidos nos seus contextos de prática;
- Analisar os resultados e efeitos das Políticas de Avaliação junto aos docentes da pós-graduação, considerando, em suas atividades de ensino, produção intelectual e pesquisa, a sobrecarga de trabalho, o aumento de pressões por publicações e a precarização do trabalho.

⁵ A Educação está inserida na área de Ciências Humanas e a Engenharia de Produção está inserida na área das Ciências Exatas e da Terra/ Engenharias III, na Tabela das Áreas de Conhecimento das CAPES. Disponível em: (http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf)

CAPÍTULO II – PERCURSO TEÓRICO

“Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem como tal.” (Edgar Morin)

Neste capítulo, estão estruturados os alicerces teóricos do trabalho, de modo a contemplar quatro pilares temáticos: a legislação de base que deu contorno e regulamentação à pós-graduação brasileira, os Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPGs), o Sistema Nacional de Pós-Graduação, o Sistema Nacional de Avaliação da pós-graduação e a abordagem do ciclo de políticas de Ball.

2.1 A GÊNESE DA INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE

A criação e a sucessiva evolução da instituição da Universidade no mundo foi fruto de influências de diferentes contextos, correntes ideológicas e movimentos políticos globais. Para fins de análise desses movimentos, escolhemos a divisão cronológica oferecida por Trindade (2000), por ser o autor que oferece, em nossa opinião, a melhor e mais clara circunscrição desses períodos, que são:

- a) Do século XII até o Renascimento: caracterizado como período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja;
- b) No século XV, época em que a universidade renascentista recebeu o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofreu também os efeitos da Reforma e da Contra Reforma;
- c) A partir do século XVII, período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência;

- d)** No século XIX, quando foi implantada a universidade estatal moderna, que se desdobra até a atualidade e introduz uma nova relação entre Estado e Universidade.

Observa-se, a partir dessa periodização, que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade. E isso ocorreu também na história do ensino superior brasileiro.

Segundo Durkheim (1992), Bolonha e Paris foram as primeiras universidades na Europa. Bolonha, a mais antiga, datada de 1088, caracterizada como a universidade dos estudantes por sua organização como nações. A de Paris, a mais importante, criada no século XII, serviu de modelo para outras instituições, oficializada em 1200, implantada dentro dos estabelecimentos religiosos, igrejas ou mosteiros, sendo submetida aos regulamentos e disciplinas da Igrejas.

A Universidade de Paris cresceu estimulada pela localização geográfica e pela presença da administração real. A corporação, denominação que era outorgada à Universidade, foi criada em 1150, no século XII, e adquiriu o título de Estudos Gerais, onde a Teologia foi o ponto central, e foi consolidada no século XIII, com a formação da Corporação dos Mestres Parisienses ou *Universitas Magistrorum et Scholarium*, composta por alunos e professores, mas os mestres predominavam. Possato (2005) explica que esse local de estudos recebeu alunos de todas as nações tendo então o reconhecimento oficial da mais alta autoridade civil, o Papa, normalmente por meio de uma bula.

Já em Bolonha, o sistema de organização e de ensino dos Estudos Gerais seguiu outros moldes, para atender anseios municipais, que era carente de juristas e de administradores. Sua estrutura predominantemente estudantil dominava a corporação dos mestres, determinando o salário, os métodos de ensino e até as exigências para a outorga dos títulos. Cobravam multas dos mestres faltosos ou que não tinham suficiente competência e os reincidentes podiam ser até expulsos.

As instituições que possuíam as quatro faculdades: Artes, Teologia, Decretos e Medicina, recebiam a denominação de *studium generale*. Era consenso que nesta época, a universidade era uma escola de fundação pontifícia (e, mais tarde imperial) “cujos membros, organizados em corporações ou não, gozavam de certos privilégios de caráter universal - *licentia ubique docendi* – e dos privilégios eclesiásticos” (ROSSATO, 2005, p.19).

Os relatos históricos apontam que os estudantes agrupavam-se em bairros onde residiam e encontravam-se nas salas de aula. O método de ensino era o da lição, ou seja, leitura e comentários pelo mestre e discussão entre os estudantes do que o mestre propunha. Este era o profissional que tinha sido admitido à corporação dos ensinantes, maior de 21 anos, com no mínimo 6 anos de estudo e defesa de um debate público, passando pelos 3 graus: bacharelado, licenciatura e mestrado

Giles, 1987 relata que as Universidades de Paris possuíam um governo democrático, estavam localizadas em centros de população e possuíam privilégios especiais legais e pecuniários, entre eles: a colação de grau era a licença para ensinar, antes somente concedida pela igreja; possuíam já nesta época o direito de greve, de recessão ou de mudar a universidade - caso os privilégios fossem infringidos -; isenção dos estudantes do serviço oficial e de impostos; e, o mais importante, o de jurisdição interna, ou seja, o de julgar seus membros em todos os casos civis e em muitos criminais.

Como os livros eram raros e seu custo bastante alto, o estudante dependia das aulas para receber conhecimento. Muitas vezes, os textos eram lidos e ditados pelos mestres para que os estudantes pudessem ter acesso a eles. Outra técnica era o debate público onde o mestre ou aluno defendia determinada posição e explorava as consequências jurídicas e teológicas do tema. Os horários de aulas eram bem concentrados, bem como os estudos.

No que se refere aos graus do ensino, o jovem de 13-14 anos que desejasse se preparar para ensinar ou aprender as artes liberais era obrigado a se ligar a um mestre responsável, que o ensinava, num período de 3 a 7 anos, a ler textos de gramática, retórica e lógica, definir palavras, determinar o significado das frases e a usar termos e classificações. E após essa etapa, já tendo o domínio dos textos obrigatórios e do jogo das disputas lógicas (ciências exatas), era-lhe permitido, em público, defender a sua tese que era arguida pelo mestre. Tendo sido aprovado, recebia o grau chamado de licença, título de mestre ou doutorado, que eram termos sinônimos durante os primórdios do ensino universitário. Estava esse aluno, então, apto a participar da corporação dos mestres.

A educação universitária, a princípio, era totalmente livresca, feita por uma seleção muito limitada de livros em cada campo, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Era dirigida muito mais para o domínio do poder dos discursos formais, especialmente argumentação, do que para a aquisição de conhecimento ou para a busca da verdade no sentido mais amplo, ou mesmo para

familiarizar o estudante com aquelas fontes literárias do saber que, embora ao seu alcance, estavam fora da aprovação eclesiástica ortodoxa (MONROE, 1979, p. 133).

A trajetória desde a criação das primeiras universidades do mundo culmina, na atualidade, em um perfil totalmente diferente: deu-se uma notável expansão e ela não mais pertence a uma pequena parcela de estudantes, tendo se constituído numa esperança de transformação do quadro socioeconômico, tendo sido colocada no centro das preocupações políticas.

A universidade do século XX tornou-se uma instituição universal; conta com uma multiplicidade de modelos; apresenta modelos mais arrojados de gestão, que é estimulada por condições sociais emergentes; flexibiliza a formação em novas áreas de conhecimento; desenvolve a educação à distância; apresenta crescimento na área politécnica, acompanha o intercâmbio dentro e entre os continentes; apresenta, em alguns países, a autonomia da instituição; e, por fim, a pesquisa sobreveio às universidades, aumentando sua credibilidade.

Já no Brasil, um país refém de uma colonização historicamente extrativista, a evolução da Universidade deu-se mais tardiamente e em meio a grandes dificuldades impostas tanto pela Coroa Portuguesa como pelos contextos políticos que a sucederam.

2.1.1 Criação e Evolução da Universidade no Brasil

A origem do ensino superior no Brasil data do século XIX, o que, na opinião de estudiosos como Cunha (1980) e Durham (2005), reflete o seu advento tardio. No período Monárquico, que se estendeu de 1808 a 1889, para Portugal, a aventura em terras brasileiras (colônia), possuía cunho estritamente extrativista. À Coroa Portuguesa não interessava a criação de instituições de ensino, muito menos universidades, uma vez que isso conferiria autonomia à Colônia.

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581). Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. Em

decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos.

Percebe-se, na Universidade brasileira, um início repleto de situações desfavoráveis e protelatórias e é impossível não se fazer uma associação dessa gênese à situação precária atual.

Nos três primeiros séculos da história do Brasil nos quais Império e Igreja unem-se para promover uma ação colonizadora, que desconsiderou as culturas dos africanos e indígenas, visando tanto à exploração de riquezas como à propagação do Evangelho.

Objetivando modernizar o Estado português e tirá-lo do isolamento em relação às outras nações europeias, o Marquês de Pombal reduziu a influência da aristocracia rural e a hegemonia eclesiástica, tidas como entraves ao progresso. O Estado considerado “sacral” seria substituído pelo Estado leigo e a educação deveria seguir princípios iluministas. A Igreja passou a ser controlada pelo Estado e os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, em 1759. Doze anos após essa expulsão foram implantadas as “Aulas Régias”, primeira experiência de ensino público, que foram criticadas devido ao caráter fragmentado, ao pouco investimento do Estado e à continuidade do ensino jesuítico (OLIVEIRA, 2003).

Até mesmo as iniciativas jesuítas de estabelecer seminários para a formação de um clero brasileiro pararam na reforma efetuada por Pombal, ao expulsar a Companhia de Jesus no final do século XVIII. As primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930. Apenas em 1808, quando toda a Corte se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil (DURHAM, 2005, p. 201).

A vinda da Família Real para o Brasil retardou o processo de independência, provocando, por sua vez, também, o adiamento da criação da primeira universidade o período brasileira, que só se deu na década de 1930 – durante a primeira República, que foi também conhecido como República Velha e se constituiu na primeira fase da organização republicana nacional, perdurando desde a Proclamação da República em 1889 até a chamada Revolução de 1930.

Com a chegada da Corte, em 1808, ocorreram avanços educacionais voltados para os interesses da aristocracia lusa e da elite colonial, sem contemplar as necessidades das camadas desfavorecidas. E somente doze anos depois da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, em

1910, foi fundada a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, e passaria, posteriormente, a se denominar de Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927, foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda. Até então, havia somente a preocupação de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local.

Uma vez proclamada a República, a Carta Magna permitiu a descentralização do ensino superior e, assim, o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. Esse novo momento no cenário educacional permitiu, pela primeira vez, a criação de estabelecimentos confessionais no país.

A partir de então, foram criadas, no Brasil, 56 novas escolas superiores, a maioria de caráter privado, com o cenário da educação se constituindo por instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, também, por iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados (DURHAM,2005).

Foi nesse período que deu início à diversificação do sistema que perdura até os dias de hoje no âmbito do ensino superior brasileiro: instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não.

Há que se abrir, neste ponto, um parêntesis para registrar que a atualidade trouxe traços bem definidos de incentivo e apoio do governo federal para a educação superior no Brasil, tanto na esfera privada como pública - por meio de ações que visam ao aumento de vagas nos cursos de graduação e têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. São eles, no setor privado, o Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas para estudantes de baixa renda e a professores da rede pública que não tenham formação superior e, ainda, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programa destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação

Já no setor público, o governo federal lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Posteriormente à década de 1920, teve início a modernização do ensino, que foi fortemente influenciada pela industrialização do país, aliadas às transformações econômicas, culturais e urbanas, ideias de reformas do ensino como um todo, que tiveram seu foco no ideal do ensino primário público, universal e gratuito. E, nesse mesmo contexto, foi proposta, também, a reforma do ensino superior, com o intuito de se criar um novo sistema de ensino em substituição ao já existente – com a substituição das escolas autônomas por grandes universidades com espaço para ciências básicas e pesquisas.

Em muitos países católicos, principalmente na América espanhola, a Igreja Católica sempre esteve à frente do sistema de ensino, principalmente do ensino superior.

No Brasil, ao contrário desses países, a Igreja não conseguiu estabelecer o domínio desejado sobre o ensino. Embora, facultativamente, tenha logrado êxito na introdução do ensino religioso nas escolas públicas, nunca teve do governo a atribuição da tarefa de organizar com fundos públicos a primeira universidade brasileira, mesmo prometendo, em troca, apoio ao novo regime.

E isso foi um fato positivo na criação da Universidade brasileira, que surgiu à luz de ideais iluministas e desvinculados dos interesses religiosos que impunham um ensino confessional e catequético que desprezava a cultura nativa tanto dos africanos como dos indígenas. Se a religião esteve aliada à Coroa, não lhe foi possível estender suas ramificações à universidade.

Quando adveio o fim da Primeira República, na década de 1930 – período conhecido como a Era Vargas e que se deu entre 1930 e 1945, a Reforma foi marcada por “uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, especialmente em relação ao ensino superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais” (SAVIANI, 2007 e TEIXEIRA, 2005).

Desde a década de 1920, algumas medidas já vinham sendo adotadas nas esferas estaduais, mas a partir de 1930, a reforma da Educação passou a ser uma política pública do

governo federal. O marco inicial dessa nova política educacional foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930.

Dois ministros da Educação na Era Vargas tiveram destaque nessa nova Política Educacional: Francisco Campos e Gustavo Capanema. O último foi ministro de 1934 a 1945 e se empenhou na reforma do ensino secundário e superior. No ensino superior, o governo incentivou a criação de universidades, que seriam dedicadas ao ensino e à pesquisa. Já no ensino secundário a tarefa foi mais abrangente, porque na prática esse nível de ensino sequer existia no Brasil.

Durham (2005) ao apresentar as estatísticas educacionais desse período, também relata que todo o setor privado, especialmente o confessional, já era bem forte à época. As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. O número total de alunos, entre o ensino secundário e o superior, era de apenas 33.723.

E foi nas instituições privadas que a Igreja exerceu o ensino confessional, fato que perdura até o presente. Se, por um lado, as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais encontravam uma arena de disputas ideológicas, foi na iniciativa privada que o ensino confessional floresceu, enquanto a universidade pública enveredou, inicialmente ainda com cunho bastante conservador, centralizado e de baixa autonomia, por uma trajetória que se revelou, posteriormente, mais propensa à liberalidade intelectual.

A reforma do governo Vargas instituiu, então, as universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas, não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada.

O então Ministro Gustavo Capanema foi especialmente importante para a Nova Política Educacional no que tange à reforma do Ensino Superior, pois incentivou a criação de universidades que seriam dedicadas ao ensino e à pesquisa.

A partir da reforma, houve uma retomada típica do período monárquico, na centralização, por parte do governo, nas questões relacionadas ao sistema educacional superior. Segundo Durham (2005), a universidade já nasceu conservadora: o modelo de

universidade proposto consistia, em grande parte, numa confederação de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior.

Ou seja, apesar de todas as tentativas de criação da universidade e mesmo apesar de tê-la efetivamente criado, o período da Primeira República, na verdade, encerrou o ciclo com poucos avanços e, em alguns aspectos, chegou mesmo a retroceder, com a criação de um sistema de ensino superior descentralizado e uma expansão relativa das instituições privadas e, contudo, mantendo o modelo centralizador colonial de baixa autonomia das universidades. Esse paradoxo explica o lento crescimento da universidade na época. O termo *conglomerado* define com bastante precisão a ideia que permeava o conceito de sistema de ensino à época: um grupo de instituições, públicas e privadas reunidas – e isso lhes conferia a condição de um *sistema*, mas a insuficiência de investimentos na esfera pública acabou por restringir a atuação da universidade pública e a permitir o fortalecimento das instituições privadas.

Já no período conhecido como a Segunda República, entre 1945 e 1964, o sistema de ensino superior continuou crescendo lentamente até 1960, época da formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000).

Ainda na segunda metade da década de 1950, o movimento estudantil entrou em cena, clamando pela reforma profunda de todo o sistema educacional e pela necessidade de alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo. A partir de então, deu-se o que podemos chamar de uma das primeiras experiências de expansão do sistema. Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior.

Uma das reivindicações da União Nacional dos Estudantes, a UNE, era a substituição de todo o setor privado. Admitiam a manutenção das PUCs, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir do direcionamento da Igreja Católica para as causas sociais, com base nas teorias da Teologia da Libertação. Mais tarde, essas instituições de ensino superior apoiaram o

movimento estudantil, por meio da juventude católica, que se transformou num segmento importante na luta contra o regime militar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), votada em 1961, atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalho.

Após a tomada do poder pelos militares, em 1964, uma série de medidas foram adotadas para dispor sobre o regime de meios necessários para que pudesse se manter, pois a sociedade brasileira, mesmo tendo apoiado o Golpe Militar de 64, começou a interpelar o poder instituído nos anos que se passaram, fruto das atividades coercitivas dos chefes militares.

Segundo Skidmore (1988), tornou-se absolutamente necessário naquele momento, fortalecer todas as instâncias nacionais favoráveis aos interesses da nova classe no poder, para que o Regime Militar fosse legitimado e não corresse o risco de ser deposto. Isso criou um aparato governamental que limitou os direitos civis e políticos da sociedade, com vistas a silenciar as possíveis vozes de oposição ao regime.

O movimento estudantil foi, entretanto, o principal foco de resistência ao regime militar, tendo a universidade pública como baluarte. O regime militar entrou em conflito com os estudantes, tendo como estopim um decreto-lei do então presidente Castelo Branco, que vetou os órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como a incitação, a promoção ou o apoio às ausências coletivas aos trabalhos escolares.

O governo, também nesse período, criou uma legislação educacional para adequar a educação às ideias e necessidades do Regime Militar, a lei 5540/68. Pode-se citar também o Decreto-Lei 477, que impedia qualquer manifestação dos docentes, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino público. Dentre as proibições estavam: a confecção e a divulgação dito como material subversivo, bem como a organização de manifestações. Os que infringissem a lei seriam punidos, sendo que os funcionários e professores poderiam ser demitidos e alunos expulsos.

Esse veto provocou a radicalização do Movimento Estudantil, culminando em grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar. O ano de 1968 foi um ano de intensas lutas entre o regime militar e os estudantes das universidades públicas - marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais e terminou com a destruição do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de 10 anos.

Após a derrota do movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior. Alguns membros do governo, mesmo tendo rechaçado o movimento estudantil, reconheciam a necessidade de mudanças e resolveram promover uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil. Essa reforma continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização).

Rossato (2005) relata que a ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq; foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa, bem como a introdução do regime de tempo integral para docentes. Apesar da proposta, a reforma foi incompleta; não houve verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema se deu simplesmente através da multiplicação da matrícula nos mesmos cursos tradicionais. A reforma tentou organizar todo o sistema federal em universidades e de promover a pesquisa, o que ia ao encontro das reivindicações dos estudantes e constava do ideário modernizador desde 1930.

Reis (2004) assinala, contudo, que foram levados em conta alguns aspectos da realidade educacional brasileira e nem o crescimento explosivo do ensino superior. Para o autor, a principal dificuldade foi que a reforma, ao tratar de implantar no país um modelo considerado ideal, não levou em consideração a realidade do sistema educacional do país daqueles anos, e, principalmente, não conseguiu prever a expansão que viria posteriormente.

Para o autor, duas outras inovações, o ciclo básico e o sistema de crédito, tampouco funcionaram. Depois de 1968, os alunos continuaram a ser selecionados nos vestibulares para

os cursos profissionais, e para eles, o ciclo básico era visto como perda de tempo. A unificação das cadeiras básicas, não somente de cursos distintos, mas principalmente de estudantes com motivações e características díspares, jamais funcionou a contento, e contribuiu ainda mais para o esvaziamento do ciclo básico.

O sistema de crédito colidiu com a rigidez dos currículos legalmente estabelecidos para as carreiras, e com a falta de recursos das universidades para oferecer, de fato, um leque de alternativas de estudo para que os estudantes pudessem escolher. Tanto uma quanto a outra inovação se tornaram, nos melhores casos, uma nova maneira de fazer as mesmas coisas de sempre; e, quase sempre, pesadelos administrativos e burocráticos.

A reforma permitiu generalizar o sistema de contratação de professores em regime integral, que só existia em poucas instituições de elite, como algumas faculdades de medicina ou no Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos (ITA). Até então, os salários de professores universitários eram baixos, e jamais poderiam competir com as rendas provenientes das atividades profissionais. Em parte, esses professores foram contratados para ensinar nos novos cursos de pós-graduação, e a ideia era que todos possuíssem o grau de doutor ou estivessem prestes a obtê-lo, além da dedicação equilibrada e equânime entre ensino e pesquisa. Esperava-se, ainda, desses professores, que atuassem no ciclo básico e na constituição dos novos departamentos e institutos e cobrissem as lacunas geradas pela ampliação do número de vagas.

No que tange ao ensino da pós-graduação, é Schwartz (1984, p. 123) quem faz a seguinte ponderação:

Os cursos de pós-graduação nunca conseguiram formar professores capacitados na mesma velocidade com que as universidades preenchiem seus cargos. Em poucos anos, o professorado do ensino superior público brasileiro passou de tempo parcial a predominantemente de tempo integral, sem, necessariamente, mudar seu perfil do ponto de vista de qualificação acadêmica.

A reforma universitária de 1968 aboliu o antigo sistema de cátedra, que dificultava o funcionamento das universidades na maioria dos países latinos, e abriu espaço para a criação de programas de pós-graduação, pesquisa científica e para a contratação de professores em regime de tempo integral. A reforma educacional de 1968, juntamente com a inquietude de certos setores governamentais com relação ao desenvolvimento científico e tecnológico, permitiu que a educação brasileira desenvolvesse o maior sistema de pós-graduação e

pesquisa científica entre os países em desenvolvimento. Ainda que a concessão política tenha estado sempre presente nas Instituições Superiores, ela normalmente não conduz a polarizações partidárias radicais e insuperáveis.

Essas transformações acarretaram em um incremento da demanda por mão-de-obra qualificada para preencher os cargos criados tanto nas empresas públicas como nas privadas. Além disso, com a expulsão dos trabalhadores rurais para a cidade e a destruição do artesanato e da pequena indústria pela entrada do capital monopolista estrangeiro, as grandes cidades do Centro-Sul tornaram-se polos de atração por oferecerem mais oportunidades de empregos.

As classes médias urbanas passaram a definir o topo das burocracias públicas e privadas como alvo da ascensão. Como essas burocracias eram organizadas de forma hierárquica, utilizando os graus escolares como um dos requisitos de admissão e promoção, houve um aumento da demanda por escolarização em todos os níveis. A incapacidade da estrutura universitária em atender essa procura por escolarização provocou, no início da década de 1960, uma crise no sistema universitário, que passou a ter sua estrutura questionada pelos setores sociais interessados em sua reformulação.

A década de 1980 foi de crise econômica e de transição política que culminou com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. No período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, com maior impacto sobre o setor privado.

No período, verificou-se uma expansão dos cursos noturnos, que foram criados para atender a uma nova demanda, concentraram-se no setor privado e se revelaram uma via de mais fácil acesso para as parcelas da sociedade já inseridas no mercado de trabalho e que estavam impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentrava no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas (SHIROMA,2004).

Começou, então, uma grande competitividade entre as instituições privadas, cuja causa foi a escassez de candidatos. As universidades e os grandes estabelecimentos levavam vantagem em relação às faculdades menores e, em virtude disso, ainda nos anos de 1980, o

setor privado ampliou o tamanho de seus estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores.

Entre 1985 e 1990, aumentou em 145% o número de instituições privadas, passando de 20 para 49 – uma expansão que, para Shiroma (2004), não foi qualitativamente expressiva para o ensino. Destacaram-se, ainda, nesse período, as lutas travadas no interior das instituições e a organização sindical dos docentes universitários deu origem à Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES), cuja agenda incorporava temas prioritários autonomia e democratização, traduzidas em participação de docentes e de discentes na gestão da universidade, por meio de mecanismos de representação.

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, incorporou inovações como a explicitação dos variados tipos de IES admitidos. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa. A nova Lei fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se, para as instituições públicas, pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de *status* e autonomia.

Foi neste contexto que se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, como informa Toledo (2004, p. 98), “encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público”. Com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. O Provão foi severamente criticado pela forma propagandística como seus resultados foram divulgados pelo MEC.

Para Cunha (2003), nos oito anos do governo de FHC as principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada - um conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação, a criação do Enem como alternativa ao tradicional vestibular que havia sido criado em 1911, a ampliação do poder docente na gestão universitária (a contragosto de discentes e de técnico-administrativos) , a reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior) e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

Entre o governo FHC e o que o sucedeu, as mudanças que ocorreram foram mais no sentido diagnóstico, pois havia necessidade de bases de dados para dar suporte de informações à era das avaliações, que foram intensificadas. Contudo, o caráter de diagnóstico não foi capaz de apresentar – uma vez diagnosticadas as falhas – ações cujos resultados positivos pudessem ser inquestionáveis. O fulcro dado teve um caráter orgânico e preocupado com a distribuição de responsabilidades – com a tentativa de reduzir, paulatinamente, a responsabilidade do Estado e outorga-la aos estados e municípios tanto quanto possível. Surgiu, aí, o grande problema do financiamento da Educação, o que impactou sobremaneira os resultados e metas pretendidos no Planos decenais como o PNE e o PNPG.

O governo do presidente Lula, iniciado em 2003⁶, apresentou a primeira iniciativa oficial para a Educação na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GT, encarregado de analisar a situação que se apresentava e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (Brasil, 2003). O GT, deveria analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

O mesmo Decreto orientava que o plano a ser elaborado deveria ainda apresentar medidas visando à adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que dizia respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem como à eficácia da gestão, aos aspectos organizacionais, administrativos e operacionais e à melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho.

Essa iniciativa foi alvo de muitas críticas advindas das universidades federais, particularmente das associações de docentes, que viam no Decreto a tentativa de o governo desobrigar o Estado das suas responsabilidades para com a educação como um bem público. As análises dos críticos apontavam mazelas de um sistema já comprovadamente excludente e objeto de forte processo de sucateamento em período recente e refutavam que o impacto disso reverterse sobre as IFES, que já vinham se mantendo com dificuldades historicamente conhecidas.

⁶ O presidente Luiz Inácio da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito no ano de 2002, tomou posse em 2003 e reelegeu-se, para o segundo mandato, no ano de 2006. Permaneceu no poder de 2003 a 2010.

Durante a existência do GT, os debates foram intensos e, em dezembro de 2003, o grupo divulgou seu relatório no qual foi apresentado um diagnóstico do ensino superior expressando que “a última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas” (GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL, 2003).

As universidades federais sofreram consequências da crise fiscal do Estado que afetaram seus recursos humanos, sua manutenção e investimento. A prioridade ao setor privado chegou ao setor do ensino superior ocasião em que as universidades privadas experimentaram uma expansão recorde, porém, se encontravam ameaçadas pelo risco de uma grande inadimplência e crescente desconfiança quanto a seus diplomas. Naquela conjuntura, houve quem avaliasse que a iniciativa de criação do GT e a forma como iniciaram as discussões sobre o ensino superior foi atabalhoada, conflituosa e incoerente com as relações históricas do presidente Lula com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais.

Para Mancebo e Silva Júnior (2008), essas entidades ainda buscavam novas formas de organização e de posicionamento diante da hegemonia do terceiro setor, na interlocução sociedade civil-governo (uma herança do governo FHC) e perante um presidente que manteve relações orgânicas com tais entidades e foi personagem destacado no processo brasileiro de redemocratização, da década de 1980, os acontecimentos de 2003, no campo da ensino superior, revelam a dificuldade do governo para a realização de um debate democrático sobre a Reforma Universitária e a grande possibilidade de uma continuidade, com traços de acentuação, do processo iniciado no governo anterior.

Ainda no ano de 2003, ocorreram duas outras iniciativas importantes em relação ao ensino superior. Em agosto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) organizou o Seminário “Universidade: por que e como reformar”, no qual intelectuais fizeram palestras para as Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados. Nessa mesma direção, em novembro, o MEC, com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (*Observatoire International des Réformes Universitaires*) realizou o Seminário Internacional “Universidade XXI: no vos caminhos para a ensino superior”. Nesses dois eventos, diversos temas foram debatidos para a redefinição de uma agenda para o ensino superior.

O conjunto das reflexões provenientes desses seminários serviu de referência para os trabalhos do GT, que apresentou um relatório conclusivo organizado em quatro partes, em que a inicial apontou um conjunto de ações emergenciais para o enfrentamento dos questionamentos quanto à situação das universidades federais. Na segunda parte, o relatório discorreu sobre a premência da efetiva implantação da autonomia das IFES. A terceira se concentrou na defesa da necessidade de complementação de recursos e da garantia de gestação de um novo modelo em relação ao atual. A última parte apontou as etapas necessárias para a formulação e a implantação da Reforma Universitária brasileira (GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL, 2003).

Podemos inferir que os debates ocorridos em 2003 reacendiam as discussões acerca da Reforma Universitária. Tema antigo, recorrente e controverso, que pelo menos, desde 1968, com o advento da Lei 5.540, que reorganizou o ensino superior no contexto do regime militar, mobiliza a universidade e todos aqueles que sobre ela procuram refletir. Em se tratando de Reforma Universitária, alguns aspectos sempre se fazem presentes no debate: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso etc.

A esse respeito, em 2001 o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001) estabeleceu como meta a necessidade de ampliação das matrículas no ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%. Segundo o próprio PNE, os 12% de matrículas colocavam o Brasil numa posição de desvantagem na América Latina, inclusive comparando-o com países em situação econômica inferior, como eram o caso da Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, nos quais os índices de matrículas no ensino superior eram, respectivamente, 40%, 20,6%, 26% e 20,6%. Além disso, 40% das matrículas deveriam se concentrar no setor público.

Na avaliação do Grupo Interinstitucional (Brasil, 2003), para atingir os 40% de universitários matriculados no setor público determinados pelo PNE, seria preciso chegar a 2,4 milhões de vagas no sistema público, dos quais a metade no subsistema federal. Ao governo Lula, que tomou posse em janeiro de 2003, coube, entre outras preocupações no âmbito do ensino superior, o atingimento dessas metas ainda se colocava como um desafio. A leitura das Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira demonstravam que se houvera algum avanço, esse foi tímido. As críticas e questionamentos quanto à função e ao relatório produzido pelo Grupo Interinstitucional de

2003 desqualificavam o produto do trabalho desenvolvido e faziam com que o governo recuasse em relação a essa estratégia para a implementação da Reforma Universitária.

A própria saída do ministro Cristóvam Buarque, primeiro Ministro da Educação do governo Lula, sugeriu uma mudança de rumo em face de uma tática malsucedida. Dessa forma, empossado no MEC, Tarso Fernando Herz Genro⁷, o posterior Ministro da Educação, assumiu como tarefa prioritária realizar a Reforma Universitária. Em sua curta passagem, no Ministério, Genro até tentou encaminhá-la na forma de pacote. Participou de debates em conferências e seminários, realizou oitivas públicas, consultou as instituições etc, com vistas a realizar a Reforma Universitária.

Por essa via, assim como o antecessor, também não teve êxito. De forma fragmentada, no entanto, conseguiu alguns avanços. Aprovou a Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei que instituía a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de ensino superior e criou, por meio de Medida Provisória, o Programa Universidade Para Todos (Prouni).

Numa conjuntura de crise política, convocado pelo Presidente Lula, Genro saiu do MEC para assumir a presidência do Partido dos Trabalhadores (PT). Em seu lugar, foi empossado o então secretário executivo do MEC, professor Fernando Haddad⁸, que deu continuidade às ações do antecessor. (JÚNIOR, 2008).

Haddad chegou ao MEC com Tarso no início de 2004; juntos finalizaram o anteprojeto da Reforma Universitária. O novo ministro assumiu a pasta da Educação diante de uma agenda de quatro itens prioritários: a) alfabetização com inclusão, b) reforma do ensino superior, c) reorganização do ensino técnico e d) aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). O início do mandato de Haddad coincidiu

⁷ **Tarso Fernando Herz Genro** (São Borja, 6 de março de 1947) é advogado, jornalista, professor universitário, ensaísta, poeta e político brasileiro filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Foi duas vezes prefeito de Porto Alegre e ministro da Educação, das Relações Institucionais e da Justiça durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Em 3 de outubro de 2010, foi eleito governador do Rio Grande do Sul no primeiro turno, com mais de 54% dos votos válidos. Foi candidato à reeleição em 2014, mas acabou sendo derrotado pelo peemedebista José Ivo Sartori que obteve 61,27% dos votos válidos.

⁸ **Fernando Haddad** (São Paulo, 25 de janeiro de 1963) é um acadêmico e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). É o atual prefeito da cidade de São Paulo.[3] Foi ministro da Educação entre julho de 2005 e janeiro de 2012, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.[4]

com a conclusão da terceira versão do Projeto de Reforma Universitária, que foi entregue ao Presidente Lula por Genro na cerimônia de sua posse.

Em 2006, o governo encaminhou sua proposta de Reforma Universitária por meio do Projeto de Lei nº 7200/06, visando regulamentar os decretos e medidas já implantados e propondo a flexibilização total do sistema de ensino superior, com a criação de cursos à distância, cursos técnicos profissionalizantes, entre outros. O polêmico projeto, que recebeu 368 emendas e foi reescrito quatro vezes, parou no Congresso devido aos embates entre os setores interessados na reestruturação universitária.

O presidente Lula criou, então, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se propôs a ser um plano executivo do PNE (MEC, 2007). Embora reivindicasse a melhoria da educação, a ampliação de investimentos no setor público de ensino, e a democratização do acesso, o PDE não escondeu seu viés neoliberal, como provam medidas como o Decreto nº 6.096/07, que criaram o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e as portarias interministeriais nº 22/07 e 224/07, que instituíram o banco de professores equivalentes.

O Reuni foi uma forma de condicionar o financiamento das universidades federais ao cumprimento de metas administrativas que iriam deteriorar ainda mais o ensino e a pesquisa. Para recebimento de verbas públicas adicionais, as instituições que aderirem ao programa deveriam aumentar a proporção de alunos por professor e garantir uma taxa de conclusão de curso de 90%, ou seja: para poderem receber recursos públicos, as instituições deveriam otimizar a produtividade acadêmica através da sobrecarga de um corpo docente já incapaz de lidar com a demanda atual de trabalho

Para promover o aumento de alunos sem aumentar os investimentos em folha de pagamento, as portarias interministeriais citadas legalizaram o banco de professores equivalentes, mecanismo que entendia que um docente em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais) – responsável pela orientação aos alunos, pelo desenvolvimento de pesquisa, e pela ocupação de funções administrativas – equivalia à contratação de três docentes em regime de 20 horas e sem dedicação exclusiva, os quais trabalhariam por um salário muito menor e sem onerar as universidades com a Previdência Social, já que não receberiam aposentadoria.

O vasto processo jurídico de Reforma Universitária que vem sendo implementado no país desde a década de 1980 reflete o processo de mundialização econômica e a imposição de pacotes políticos para o desenvolvimento nacional via agência financiadoras internacionais, constituindo um complexo emaranhado de discursos e ações políticas dissimuladas, que pouco a pouco vão retirando do Estado as responsabilidades sociais.

O que se percebe é que a incongruência entre as prerrogativas apresentadas pelos diferentes governos brasileiros, seja por meio de discursos democráticos e modernizadores ou pelas políticas efetivamente implementadas, vem se constituindo em estratégias que permitem que o livre-mercado impere na educação, retirando da mesma o caráter de direito social. O processo de reestruturação da educação como um todo, em que se insere a Reforma Universitária, já está avançado e consolida-se lentamente dentro dos moldes neoliberais no Brasil.

E os reflexos dessas tendências tem implicação direta na pós-graduação que, apesar de ser o lócus da produção de conhecimento do país, passou a ter sua pesquisa orientada – seja pelas agências de financiamento, seja pelo direcionamento de suas pesquisas e publicações – para essa lógica desenvolvimentista de mercado que desconsidera as necessidades regionais, enfraquece a pesquisa aplicada e reduz a autonomia dos pesquisadores, segundo muitos autores. E o sistema de avaliação da pós-graduação acaba por reforçar essa tendência, quando privilegia publicações realizadas em veículos editoriais que compactuam com essa lógica e quando, de certa forma, desconsidera as diferenças regionais entre os Programas e as especificidades das áreas de Conhecimento.

2.2 HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DA CAPES

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930. Naquela época, as primeiras universidades brasileiras conseguiram atrair alguns professores estrangeiros que trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos na pós-graduação no Brasil. A relação desse modelo envolvia um esquema tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que viriam a ser os futuros docentes dessas instituições.

Inicialmente a pós-graduação se desenvolveu sem qualquer regulamentação externa. Em boa medida, mas não exclusivamente, era extensão da própria carreira docente. Em

muitos casos, a defesa da dissertação ou da tese poderia demorar até mais de uma década, em virtude das complexidades existentes naquela época. Esse modelo pouco impactou na educação superior brasileira, já que se tratavam de seletos e reclusos grupos encontrados em pouquíssimas universidades e, fora delas, seus títulos pouco valiam, mas a persistência desses pequenos grupos de pesquisadores foi um dos fatores que permitiram a formação das gerações futuras que fizeram surgir a pós-graduação no Brasil (BALBACHEVSKI, 2005).

Apenas na década de 1940 o termo “pós-graduação” foi legalmente usado pela primeira vez na década de 1940, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Já na década de 1950 começaram a ser firmados acordos entre os Estados Unidos e o Brasil, que implicavam em uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

O grande impulso para os cursos de pós-graduação no Brasil só se deu na década de 1960. Para Santos (2003), foi em 1965 que o Governo Federal adotou medidas apoiadas no modelo norte-americano, para formalizar a pós-graduação reconhecendo-a como um novo nível de educação além do bacharelado.

Nesse mesmo período aconteceram importantes iniciativas na criação de programas de mestrados e doutorados nas seguintes universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Físicas e Biológicas), Universidade de Brasília, (mestrado em matemática), o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como o curso de engenharia aeronáutica no Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos (ITA).

Além do incentivo do governo federal nas mais diversas áreas da pós-graduação, é impossível não falar da influência que a criação da Universidade de Brasília (UnB) possuiu para a propagação da pós-graduação em nosso país. A UnB, criada na década de 60, surge com um conceito inovador, de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a organização dos cursos por meio do sistema de créditos, o conceito de departamento como unidade mínima acadêmica, o regime de trabalho em dedicação exclusiva e a pós-graduação como parte regular da atividade institucional.

Ribeiro (1978, p.117) assim se refere a essa última característica:

Um dos projetos fundamentais da UnB, larga e maduramente planejado, era o de ajudar as universidades brasileiras a dar o passo decisivo para o seu

amadurecimento. Refiro-me à institucionalização de um sistema de pós-graduação, não por meio de programas eventuais de mestrado e doutorado, mas de uma verdadeira ascensão ao quarto nível de educação. Isto é, acrescentar às redes de ensino de nível primário, secundário e ao terciário que é o superior, um quarto nível correspondente à pós-graduação. Somente alcançando este nível, aliás, uma universidade passa a merecer este nome.

Em 1965, com o Parecer nº 977, conhecido como Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação, dá-se a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil. Segundo o prof. Newton Sucupira, o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos do mundo.

Se o Parecer Sucupira criou um ambiente institucional, o crescimento da pós-graduação dependeu também de outros atores e circunstâncias. Aproveitou-se, por exemplo, a semente plantada na década de 1950, pelas fundações norte-americanas Ford e Rockefeller, que inauguraram de forma regular a distribuição de bolsas de pós-graduação, no Brasil e no exterior, segundo o critério meritocrático (BALBACHEVSKI, 2005).

A pós-graduação no Brasil foi formalmente implantada em 1968, a partir da reforma do ensino superior, pela Lei n.º 5.540/68 (Lei de Reforma Universitária), complementando e, ao mesmo tempo, redimensionando as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961), a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro, que passou a estabelecer as diretrizes da educação no Brasil, revogando disposições da antiga LDB e da Lei de Reforma Universitária que ainda não haviam sido alteradas pelas Leis n.º 9.131/95 e 9.192/95. A LDB/96 apresenta a definição de educação como sendo os processos formativos que se desenvolvem, entre outros, nas instituições de ensino e pesquisa, vinculando ao conceito a ideia, sempre presente nos discursos sociais, de que a educação é fator de desenvolvimento e, portanto, deve estar sempre vinculada ao mundo do trabalho e da prática social.

A LDB, depois da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, passou a conferir os parâmetros segundo os quais as políticas educacionais vêm se constituindo, além de espelhar a história da educação e, em muitos pontos, reproduzir políticas anteriores, no todo ou em parte, em seus dispositivos legais. A análise, mesmo superficial, da LDB, revela a finalidade da educação superior brasileira.

Artigo 43 – A educação superior tem por finalidade: I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
II- formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LDB, 1996, ART. 43 e INCISOS)

O artigo 44 da Lei n.º 9.394/96, inciso III, dispõe que a pós-graduação, parte do sistema de educação superior, compreende programa de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino, ministrados em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Encontra-se, na legislação em vigor, a doutrina defendida por Newton Sucupira, no Parecer CFE n.º 977/65, endereçado ao MEC. Como em 1965, as definições, finalidades e características da pós-graduação já estavam na pauta de discussões do Ministério da Educação, a preocupação foi externada pelo conteúdo do citado Parecer. Sucupira, que ofereceu os pontos básicos em função dos quais a política de pós-graduação consolidou-se.

O Parecer n.º 977/65 foi elaborado ao tempo da LDB de 1961 (n.º 4.024) e apresenta os questionamentos inerentes às disposições legais então vigentes, não obstante sua aplicabilidade nos dias de hoje. O artigo 69, alínea b, da lei de 1961, apenas disciplinava a pós-graduação como a categoria de curso aberto à matrícula de candidatos que haviam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma sem, contudo, definir sua natureza. Sucupira é pontual ao avaliar a carência de definições como sendo, por um lado, positiva por deixar às universidades a iniciativa criadora, mas não deixa de acentuar a frágil organização social brasileira.

Sucupira (1965), no Parecer 977 de 1965 (posteriormente chamado de Parecer Sucupira), reconhece a preocupação legal em atribuir *status* especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos citados na alínea “c” do artigo 69, os de especialização, aperfeiçoamento e extensão. E também dispôs sobre a definição, objetivos e finalidades da pós-graduação no Brasil. A necessidade de conceituação precisa dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* foi objetivo central do Parecer n.º 977/65. Entretanto, além de diferenciar os níveis dos cursos oferecidos, apresentou-se a necessidade da formulação de estratégias para o desenvolvimento da pós-graduação, conceituando-a como consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Ao Parecer 977 coube também esboçar a constituição de uma política para o setor educacional de pós-graduação.

O Parecer Sucupira analisou a necessidade de pós-graduação a partir do conhecimento produzido/reproduzido nos cursos de graduação. Em 1965 já havia quem salientasse que a formação do estudante de nível superior precisava ser complementada, posto que os cursos de graduação forneciam, como ainda hoje fornecem, apenas os conceitos básicos da ciência e da profissão. A opção seria a do aumento da duração dos cursos.

À época, Sucupira (1965) ressaltava que a opção de prolongar os cursos de graduação seria antieconômica e antipedagógica. Hoje, entretanto, com a multiplicação das áreas do saber e do conhecimento disponível, os cursos de graduação passaram a ser apenas a base não só para quem quer seguir a carreira acadêmica como também para o exercício profissional. Esta pode ser apontada como um dos motivos de aumento da demanda por cursos de pós-graduação, não necessariamente *strictu sensu*, mas também de *latu sensu*.

Ressalte-se que outra razão pertinente ao aumento da procura por pós-graduação nos dias de hoje é o resultado da implantação do artigo 52, inciso III, da Lei n.º 9.394/96, segundo o qual as universidades devem ter, ao menos um terço de seu corpo docente composto por mestres e doutores.

Voltando ao Parecer, a opção, contextualizada como negativa em 1965, hoje deveria estar na pauta de discussões sobre o ensino superior. Com efeito, as palavras de Newton Sucupira (1965) parecem se dirigir a questionamentos atuais.:

[...] de qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infraestrutura correspondente ao plano de ensino, cujo objetivo seria, de um lado, a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível

Em outras palavras, ao Parecer Sucupira coube, também, esboçar a constituição de uma política para o setor educacional de pós-graduação e ele também sugeriu a implementação da regulamentação dos cursos para, entre outras coisas, permitir um maior controle de seu funcionamento, expressando claramente que o controle dos cursos poderá ser feito por meio de reconhecimento, pelo menos à maneira de *acreditation* norte americana e que o reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha a disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação é indispensável, uma vez que, caso a pós-graduação seja criada indiscriminadamente, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já precária, com a precarização inevitável dos graus de Mestre e Doutor.

Sucupira (1965) ainda frisou a necessidade de criação não só de princípios para a regulamentação, mas também de padrões efetivos de avaliação, afirmando que o simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação – e recomendou não só o estabelecimento de princípios doutrinários, mas também a criação de normas e critérios operacionais para dirigir e controlar a implantação e avaliar o desenvolvimento da pós-graduação.

A legitimidade da avaliação é hoje conferida ao MEC e pela Capes por força do artigo 9º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB. Sob o Título IV, Da Organização da Educação Nacional, a norma legal estipula a competência da União para baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre esse nível de ensino; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino (LDB/96, artigo 9º, incisos VII, VIII e IX).

A regulamentação da pós-graduação ocorreu somente após a reforma universitária acontecida em 1968. Foi nesse ano, no auge do regime militar, que o governo impôs uma profunda reforma no ensino superior, pressionado por movimentos sociais e estudantis.

Essa importante reforma apoiou-se no modelo norte-americano substituindo o modelo de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos.

Os anos seguintes, na década de 1970, foram marcados por grande expansão econômica no Brasil, uma vez que o país cresceu a taxas de 7% a 10% nesse período – o que demandou uma expansão da pós-graduação, a fim de estimular o desenvolvimento tecnológico do país.

No entanto, a institucionalização da pós-graduação no Brasil pela via legal, como era de se esperar, não foi suficiente para atingir os objetivos traçados naquele momento: formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior, elevando seu nível de qualidade, estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e formação de técnicos e intelectuais de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Cabe lembrar que nas décadas de 1960/1970 o Brasil vivia sob regime militar, o que se expressava, dentre outras maneiras, em um padrão de regulação social emanado de um Estado burocrático-autoritário (O'DONNEL, 1982). Tratava-se de viabilizar um determinado projeto de sociedade, voltado para a consolidação do capitalismo, por meio de um modelo desenvolvimentista.

Os primeiros esforços para a regulamentação da pós-graduação brasileira surgiram, então, em 1974, com o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) e sob um regime de governo militarizado e positivista, em cujo contexto foi definido o que o I PNPG nomeou de conjunto de análises e estratégias a servir de referência para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades da pós-graduação.

Santos e Azevedo (2010) destacam que o surgimento e a consolidação da pós-graduação no Brasil, assim como do ensino superior de forma geral, foram marcados pela influência externa. Além do modelo norte-americano, também houve influências do modelo francês, tanto na institucionalização da pós-graduação, tal como expressa o conteúdo do

parecer n. 977/65, como na constituição/criação autônoma das universidades brasileiras, que se serviram de intelectuais estrangeiros para implantar ou consolidar cursos de graduação e pós-graduação.

A formação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior, assim como os acordos de intercâmbio cultural-científico que traziam pesquisadores de vários países para o Brasil, também influenciaram a constituição e o padrão assumido pela nossa pós-graduação. Não obstante, os sucessivos documentos de planejamento formulados e divulgados a partir da década de 1970 demonstram as intenções dos governos no sentido de impulsionar a pós-graduação.

Em 1976, foi implantado o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, sob a responsabilidade da CAPES – agência vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Nessa época, o país já contava com cursos de mestrado e doutorado, que vinham sendo desenvolvidos desde os anos de 1960.

A aprovação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1975-1979), deu-se no contexto do regime militar (1964-1984) e seu objetivo era elevar os padrões de desempenho e o planejamento para a expansão dos cursos, o que implicou na estruturação de um sistema de avaliação contínuo e integrado aos planos de pós-graduação subsequentes (OLIVEIRA e FONSECA, 2010).

Esse primeiro PNPG, sob as tendências conservadoras do governo militar, apresentou um pouco do histórico da pós-graduação até aquele momento, informando da constatação de alguns problemas que precisariam de resolução, como o isolamento e a desarticulação das iniciativas, o apoio insuficiente por parte dos órgãos diretores da política educacional e a grande diversidade de fontes e formas de financiamento. E, já nessa época, destacava-se, também, a concentração regional dos programas e cursos de pós-graduação e se chamava a atenção para o fato de que o atendimento em escala nacional dependiam, em grande parte, da fixação dos recursos humanos em todos os setores básicos do trabalho científico e nas várias regiões geoeeducacionais.

Os problemas estruturais à época do I PNPG não eram muitos diferentes dos atuais e a concentração regional, que já era preocupante, acabou por se consolidar ao longo do tempo e até a atualidade.

Criaram-se, a partir de então, os níveis de mestrado e doutorado, com muita semelhança à estrutura americana. Regulamentou-se mais rigorosamente a especialização, sendo que o mestrado e o doutorado tinham muita liberdade, no seu início de implantação

Nesse novo ambiente universitário, e considerando as peculiaridades do ensino superior brasileiro, surge, nos meios políticos e acadêmicos brasileiros, ampla discussão acerca da necessidade de investimentos em pesquisa e ciência, para o desenvolvimento do país (PAIXÃO, BARBOSA e NEVES, 2009). O Ministério da Educação passou a desenvolver um sistema de avaliação e qualificação dos cursos criados com íntima colaboração e participação da comunidade científica.

E essa nova ênfase na pesquisa e na titulação formal acabou por provocar a rápida proliferação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras, coordenados e, depois de 1980, avaliada pelo Ministério da Educação, através da CAPES. A legislação nacional estipulava que tais programas de pós-graduação também deveriam seguir o modelo americano, composto de uma combinação de curso, créditos, exames e uma tese e dissertação supervisionadas.

Essa legislação dividiu a pós-graduação em duas categorias, “*stricto sensu*”⁹, voltada para carreira acadêmica, e “*lato sensu*”, para quem trabalhava em outras organizações ou outras atividades profissionais, e estabeleceu as categorias de mestrado e de doutorado, sem que, na época, a primeira fosse obrigatoriamente um requisito para a segunda.

No período entre 1974 a 1989 foram criados três Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) visando aprimorar o sistema. Entretanto, no período de 1990 a 2004 não houve planejamentos nacionais que nortegassem oficialmente o desenvolvimento do setor, fato que voltou a ocorrer, a partir, de 2005 com o intitulado “V Plano Nacional de Pós-Graduação” relativo ao quinquênio 2005-2010. O que se deu foi a adoção oficiosa, no período de 1990 a 2004, de um PNPG que jamais contou com uma Portaria oficial e, em virtude disso, muitos autores o mencionam como o PNPG que jamais existiu.

⁹ No Brasil, as expressões latinas *lato sensu* e *stricto sensu* foram introduzidas no sistema de ensino para distinguir os cursos de pós-graduação de menor ou maior duração. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado sujeitos ao reconhecimento e autorização do MEC. Ao final do curso o aluno recebe um diploma com o título acadêmico de mestre ou de doutor - ao contrário da pós-graduação *lato sensu*, que compreende os cursos de especialização e MBAs (voltados ao mercado de trabalho e ao mundo empresarial).

2.2.1 Surgimento e Evolução da CAPES

A Capes foi instituída pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, que instituiu uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Anísio Teixeira foi convidado pelo ministro da Educação e Saúde da época, Ernesto Simões Filho, e assumiu o cargo de secretário geral da Comissão, que tinha seis meses como prazo para a instalação da Campanha - prazo posteriormente dilatado para um ano pelo Decreto nº 30.286/1951 (GOUVÊA, 2001).

Em termos legais, a Capes nasceu como uma Comissão sob a presidência do ministro da Educação e da Saúde, tendo um secretário geral e contando com representantes das seguintes instituições públicas e privadas: Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio e um representante do Ministério de Educação e Saúde.

A constituição dessa Comissão foi um reflexo da política desenvolvimentista e do modelo de industrialização implantado no País, e reforçou, ainda, a postura assumida nos diversos documentos oficiais que enfatizaram a relação entre economia e educação - alinhados ao pensamento econômico de Celso Furtado¹⁰ - e evidenciando a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico.

Gouvêa (2001) afirma que a Comissão contou, em sua composição, com instituições diretamente ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas da área econômica, comissões que estabeleciam acordos de caráter internacional nas áreas técnica e científica e confederações que representavam a indústria e o comércio. A diversidade dessa composição é corolário da diversidade dos interesses políticos e econômicos em disputa em todos os campos.

O Decreto 50.737/1961 subordinou a CAPES diretamente à Presidência da República e colocou, ainda, como primeiro propósito da CAPES, o estímulo à melhoria das condições de

¹⁰ Celso Furtado apresentou um modelo econômico para a América Latina no qual afirmava, na sociedade do conhecimento, a educação, a ciência e a tecnologia deveriam ser vistas como a base estrutural para assegurar a cidadania e o avanço científico e tecnológico. Para ele, o avanço científico e tecnológico deveria ser o pilar para uma nação soberana ou menos dependente, tanto econômica quanto politicamente.

ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a uma melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país.

A partir de então, a CAPES deixou de ter uma Comissão e passou a ser uma Campanha que passou a contar com um Coordenador, um Diretor Executivo e um Conselho Consultivo. Tal transformação não seria imediata, pois somente em 24 de setembro de 1963 – mais de dois anos após a publicação do Decreto – foram nomeados os membros que ocupariam os cargos (GOUVÊA, 2001).

Logo após o Decreto 50.737, foi estabelecida como prioridade a melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários através, principalmente, de um investimento na qualificação de seus professores e que essa perspectiva colaborou para o reforço da centralidade e urgência da pós-graduação enquanto expressão de uma preocupação que já apareceria no documento legal que instituiria a CAPES em 1951, confirmando a utilização de uma estratégia que trazia o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, desde a década de 50, vinculado à formação de um sistema que organizasse, divulgasse e irradiasse esta pós-graduação.

Em 1961, a Capes subordina-se diretamente à Presidência da República. Com a ascensão militar em 1964, o professor Anísio Teixeira deixa seu cargo e uma nova diretoria assume a CAPES, que volta a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura. O ano de 1965 é de grande importância para a pós-graduação: 27 cursos são classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país.

Convocado pelo ministro da Educação do Governo Castelo Branco, o Conselho de Ensino Superior se reúne para definir e regulamentar os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Fazem parte do conselho: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas (CAPES, 2015).

A formação e a estruturação da CAPES trouxeram a necessidade – vencidas as etapas de conformação e organização inicial de exteriorização das ações desenvolvidas - dos projetos realizados ou em execução, das ofertas de serviços da CAPES e, por fim, das perspectivas e projeções da Campanha a médio e longo prazos. Assim, tornou-se urgente a existência de um instrumento que além de prestar contas e divulgar o trabalho da CAPES conferisse

visibilidade às suas ações, utilizando estratégias que possibilitassem a construção de um centro articulador e de um movimento de engajamento para o alcance das metas traçadas pela CAPES.

No processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia, a CAPES ganhou novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. Com isso, tem papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expande rapidamente.

O primeiro Boletim Informativo CAPES, publicado em 1952, abordou, em sua Apresentação, primeiramente, os objetivos gerais da Campanha, colocando em evidência os objetivos norteadores do trabalho da instituição ao afirmar que: A CAPES, órgão destinado a contribuir para a melhoria do ensino universitário brasileiro, o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior em atividade no País, e a facilitar a concessão de bolsas de estudos a jovens bem dotados e sem recursos financeiros (GOUVÊA, 2001).

A partir de 1966, o governo começou a apresentar planos de desenvolvimento, notadamente o Programa Estratégico de Governo e o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento – 1º PND (1972-1974). No plano educacional, tem-se a reforma universitária, a reforma do ensino fundamental e a consolidação do regulamento da pós-graduação (Parecer 977, de 1965). O 1º PND, que marcou o ponto alto da intervenção do Estado na economia brasileira, tinha como meta um crescimento econômico de 8% a 9% ao ano, inflação anual abaixo de 20% e um aumento de US\$ 100 milhões nas reservas cambiais e seu principal objetivo era preparar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do Brasil nas décadas seguintes, com ênfase em setores como transportes e telecomunicações, além de prever investimentos em ciência e tecnologia e a expansão das indústrias naval, siderúrgica e petroquímica. Para isso, articulava empresas estatais, bancos oficiais e outras instituições públicas na elaboração de políticas setoriais.

No entanto, os objetivos do PND não chegaram a fornecer o aporte à pretensão do parecer Sucupira, uma vez que os investimentos não foram incrementados para a pesquisa e a pós-graduação não melhorou sua condição. As questões das diferenças regionais permaneceram e a prioridade foi orientada para os aspectos econômicos do país. Embora tanto o Parecer Sucupira como o 1º PND, este último não considerou, ao voltar o olhar para a

ciência e tecnologia, as questões regionais com suas dificuldades implícitas. Na verdade, o 1º PND foi um plano de gestão que desconsiderou, de certa forma, a pós-graduação, mesmo tendo tido a pretensão de alavancar a ciência e a tecnologia no país. O Parecer Sucupira consolidou-se no período, mas sem que a pós-graduação tenha recebido atenção especial por parte do 1º PND.

Posteriormente, no processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia, a CAPES ganha novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras. Com isso, tem papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expande rapidamente.

Em 1970, foram instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação. Em julho de 1974, a estrutura da CAPES foi alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser "órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira". O novo Regimento Interno incentiva a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CAPES,2015).

Em 1981, a Capes foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pelo Decreto nº 86.791. É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. A tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação fortaleceu o papel da Capes e o Programa de Acompanhamento e Avaliação, aprofundando sua relação com a comunidade acadêmico-científica..

Entre os anos de 1982 a 1989, a Capes viveu um período de estabilidade e a transição para a Nova República – uma espécie de continuísmo, pois o foco das atenções esteve politicamente mais voltado para a transição entre o regime militar e a instauração de um novo regime democrático no país. A continuidade administrativa tornou-se uma marca da instituição, que atuou basicamente na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação e manteve o que já vinha sendo realizado anteriormente.

E, em 15 de março de 1990, o governo Collor, por meio da Medida Provisória nº 150, extinguiu a CAPES, desencadeando intensa mobilização. As pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades mobilizam a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguiram reverter a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional). Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES foi recriada pela Lei nº 8.028 (CAPES, 2015).

Dois anos depois, a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública, o que conferiu novo vigor à instituição. Com a nova mudança de governo, em 1995, a Capes passou por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação strictu sensu brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo já mais de 60 mil alunos.

Passados 57 anos desde a criação da Capes, o Congresso Nacional aprovou por unanimidade a Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio da Silva. Cria-se assim a Nova Capes, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Desde a criação da nova CAPES, a formação de professores passou a receber um novo tratamento, agora ambientada no contexto das remodeladas políticas públicas em implantação nos termos do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), anunciado pelo Ministério da Educação, em abril de 2007. A assim chamada nova CAPES ampliou a CAPES antiga, agregando-lhe a educação básica com a criação de duas novas diretorias: a Diretoria de Educação Presencial e a Diretoria do Ensino a Distância (EaD). Esta última ficou ao encargo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Ministério da Educação em 2005, fundamentada na modalidade a distância e na sua operacionalização através das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como prioridade a formação de professores para a educação básica, assume a tarefa precípua de articular as instituições públicas de ensino superior com os estados e municípios do país, promovendo, assim, o

acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. O Conselho Técnico Científico (CTC-EB) da CAPES apresentou para consulta pública uma Minuta de Decreto sobre Formação de Professores, que “institui o sistema nacional público de formação dos profissionais do magistério (EDUC. SOC., 2008).

A Capes passou a assumir, então, as disposições do Decreto 6755/2009, por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009.

As atividades da Capes podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas (CAPES, 2015):

- 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;
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e à distância

2.2.2 A Estrutura Organizacional da CAPES

A Capes teve como estrutura inicial dois programas – Programa Universitário (PgU) e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) – e três serviços: o Serviço de Bolsas de Estudo (SBE), o Serviço de Estatística e Documentação (SED) e a Seção de Administração (SA).

O Programa Universitário (PgU) apresentou, então, uma série de Planos que tinham como objetivo principal auxiliar o desenvolvimento das universidades e dos institutos de ensino superior e foi um setor particularmente dedicado aos campos das Ciências Biológicas, Medicina e afins, Ciências Sociais e Matemáticas, e Humanidades.

O plano apontou, também, como responsabilidade do PgU, o aperfeiçoamento de pessoal docente superior por meio de cursos e estágios no país e no estrangeiro, dando ênfase ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos centros brasileiros de treinamento pós-graduado.

O auxílio às universidades e aos institutos superiores, previsto nos planos do PgU, aconteceu via projetos, que foram, segundo Gouvêa (2001), os seguintes:

- **Centros Universitários** - formados, na Universidade, por um professor contratado e um grupo de cinco ou seis assistentes brasileiros, recrutados em diferentes instituições de ensino superior no país, devendo cada Centro trabalhar com o mínimo possível de equipamento que lhe permitisse o treinamento dos próprios assistentes e o início dos trabalhos de pesquisa.

- **Núcleos Universitários** - constituídos de um professor contratado, trabalhando em situação que lhe possibilite desenvolver o ensino e a pesquisa da disciplina, embora sem os propósitos tão amplos de um Centro, e um ou mais assistentes que já se encontrarem na Universidade.

- **Unidades de Trabalho Universitárias** – tipos designativos dos Projetos destinados a contratar um professor brasileiro ou estrangeiro, para trabalhar em uma organização brasileira já existente, não propriamente em posição de chefia, mas complementando o trabalho do professor nacional ou estrangeiro já em função na Universidade.

- **Missões Universitárias** – compreendendo grupos de professores estrangeiros em ramos de especialidades correlatas para atuarem nas Universidades brasileiras, em particular nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

O PQTC teve como tarefa a operacionalização dos levantamentos que eram essenciais para o pleno funcionamento do programa universitário, pois tais levantamentos tinham a função de sinalizar as deficiências dos quadros profissionais e científicos e revelar onde já existiam experiências em pós-graduação para que fossem avaliadas as suas bases e a contribuição que poderiam ofertar no suprimento das devidas carências de formação de pessoal especializado.

É Gouvêa (2001) quem explica que o SBE era uma das mais importantes ferramentas de ação da Capes, pois tratava-se do instrumento mais eficaz e imediato no campo da especialização e do aperfeiçoamento dos quadros nacionais. O SBE planejava e administrava os programas gerais de bolsas da Campanha, empreendendo trabalhos relativos à divulgação de bolsas oferecidas por outras instituições e à seleção de candidatos para essas instituições, além de reunir documentação para a constituição de informações sobre programas de bolsas de estudos e oportunidades de aperfeiçoamento no País e no exterior. A Capes possuía um sistema de bolsas de estudos que as dividia em três tipos:

Tipo A – Bolsas de aperfeiçoamento, no país e, excepcionalmente, no estrangeiro, destinadas a jovens universitários recém-diplomados, que houvessem revelado especiais aptidões durante o curso e que desejassem prosseguir seus estudos através de cursos ou estágios, em nível de pós-graduação.

Tipo B – Bolsas de aperfeiçoamento no país e no estrangeiro, destinadas a pessoal graduado já possuidor de conhecimento científico ou profissional, dedicado ao magistério superior, à pesquisa científica e à aplicação da ciência, ou à execução de obras e trabalhos em serviços públicos ou privados para os quais se exijam conhecimentos especializados mais avançados.

Tipo C – Auxílios extraordinários, concedidos em caráter excepcional e limitado, e destinados a suplementar bolsas proporcionadas por outras organizações a candidatos cujos estudos interessassem aos objetivos da CAPES, mas que não dispusessem de recursos próprios para cobrir despesas não previstas por aquelas bolsas.

O Serviço de Estatística e Documentação (SED) era responsável pela manutenção dos arquivos, dos cadastros e das estatísticas de tudo o que se relacionava ao ensino superior, às instituições que o ministravam e aos profissionais de nível superior no Brasil e no exterior.

A organização da biblioteca da Capes e da documentação da Campanha, inclusive com a responsabilidade de organizar uma compilação de documentação nacional e estrangeira relativa ao ensino superior, bem como o fornecimento de dados estatísticos sobre matéria educacional a entidades e pessoas interessadas no assunto estavam, também, no rol de atividades do SED.

O Serviço de Estatística e Documentação, segundo Córdova (1998, p. 44), tinha como incumbência:

a realização de um levantamento geral da situação do ensino superior civil – no país (com destaque para o ensino de Medicina, Farmácia, Odontologia e Enfermagem, de Engenharia, de Direito, de Filosofia, Ciências e Letras, de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais, de Agronomia e Veterinária); a organização [...] do arquivo geral de documentação e a biblioteca especializada; outra atividade importante era a revisão e a atualização de um fichário com o cadastro de universidades, escolas, cursos, cadeiras e professores; levantamento e atualização das despesas públicas com educação; levantamento do movimento de exames vestibulares; organização e manutenção do calendário de Congressos, Conferências e reuniões para debate do ensino superior no país.

A Seção de Administração (SA) prestava o apoio logístico a todos os demais serviços e programas, sendo o setor responsável pelo expediente, pelo cuidado com o protocolo, pela organização do arquivo, pelo recebimento e pela expedição de correspondências. Além dessas funções, tinha a incumbência de coordenar o departamento de pessoal e tratar da aquisição de material, do orçamento e da contabilidade.

Na atualidade, a característica distintiva da CAPES em relação às outras agências federais de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), está na Avaliação Trienal que ela efetua de todos os cursos de pós-graduação do País. É a única entidade que tem tradição de determinar o descredenciamento (na prática, o fechamento) dos cursos que apresentam nota baixa ou deficiente.

No período de 1995-2001, a Capes reforçou características que contribuíram para seu sucesso na institucionalização da pós-graduação e para o seu reconhecimento público, entre elas: operou por meio de instituições e com o envolvimento de docentes e de pesquisadores, o que lhe conferiu um estilo ágil de funcionamento e refletiu na eficiência de seu trabalho; foi fiel a alguns poucos objetivos, sem jamais perder sua capacidade inovadora; atuou em várias frentes, diversificando apoios e programas em sintonia com o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e com as novas demandas que esse desenvolvimento suscitava. Ao longo dos últimos anos, foram criados inúmeros programas no âmbito das agências nacionais de fomento, com o objetivo de promover a qualificação dos pesquisadores e dos docentes de ensino superior e de suprir a necessidade de capacitação de recursos humanos no País (SOUSA, 2008).

Entre os programas da Capes, destaca-se o Programa de Qualificação Institucional – PQI, totalmente voltado para o atendimento das demandas representativas da necessidade de formação de pessoal especializado nas instituições de ensino superior no Brasil.

O PQI foi implantado em 2002 com o objetivo inicial de suprir a lacuna advinda da desativação do Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica – PICDT. À época, era meta de seus idealizadores dar continuidade à capacitação docente e técnica nas instituições de ensino superior públicas, mantendo os pontos positivos detectados ao longo dos 30 anos de execução do PICDT.

Durante a sua vigência, o PICDT, incontestavelmente, deu uma grande contribuição para a elevação do número de docentes do quadro das instituições de ensino superior. Para Sousa (2008), o Programa serviu não só para a qualificação do desempenho das funções acadêmicas, como também para a consolidação do sistema de pós-graduação e para a institucionalização da investigação científico-tecnológica em universidades e centros de pesquisa do País.

Apesar dos resultados positivos alcançados pelo PICDT durante a sua vigência, paralelamente acumularam-se várias situações desfavoráveis que comprometeram a sua eficácia. Entre elas, citam-se: (a) o predomínio da decisão individual na capacitação em detrimento de projetos institucionais; (b) a ausência de definição de áreas e de linhas de pesquisa prioritárias para as instituições de ensino superior; e (c) o baixo retorno dos investimentos em qualificação em face da duração média do tempo de formação dos docentes, se comparado ao tempo de conclusão dos não-docentes.

Desse modo, um dos fatores que levou a Capes a decidir pela desativação do PICDT foi o fato de este dar pouco retorno social em relação ao investimento aplicado, já que os docentes apresentavam baixa produção intelectual e reduzida inserção nos programas de pós-graduação e nos grupos de pesquisa.

Como se não bastasse tudo isso, alguns docentes estavam próximos da aposentadoria. Tais discrepâncias apontaram para a reformulação das ações voltadas para a qualificação docente, de modo a adequá-las à realidade do sistema nacional de pós-graduação e a obter maior aproveitamento na consolidação desse sistema. Foi necessário, então, criar mecanismos que pudessem acelerar a qualificação dos docentes vinculados às instituições de ensino superior públicas, que fossem capazes de fortalecer os projetos institucionais de grupos de pesquisas e de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Outros programas da Capes sinalizaram nessa direção, como, por exemplo, o Mestrado Interinstitucional – MINTER e o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD. Tais programas sempre buscaram articular a qualificação de docentes das instituições de ensino superior, por meio da promoção de projetos institucionais de pesquisa, de forma integrativa e cooperativa. Essas experiências possibilitaram debates e sugestões, dos quais brotaram ideias que colaboraram para a concepção do PQI.

Já no ano de 2006, a Capes encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 7.569 - D, que, em 11 de julho de 2007, transformou-se na Lei n.º 11.502. Essa Lei modifica as competências e a estrutura organizacional da Capes de que trata a Lei n.º 8.405 de 1992. Além disso, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A estrutura organizacional atual da CAPES, conforme veiculado em seu sítio na Internet, compõe-se de três órgãos colegiados, constituídos por três Conselhos, que são os seguintes: Conselho Superior (CS), o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC ES) e o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC EB). É o seguinte o organograma da CAPES:

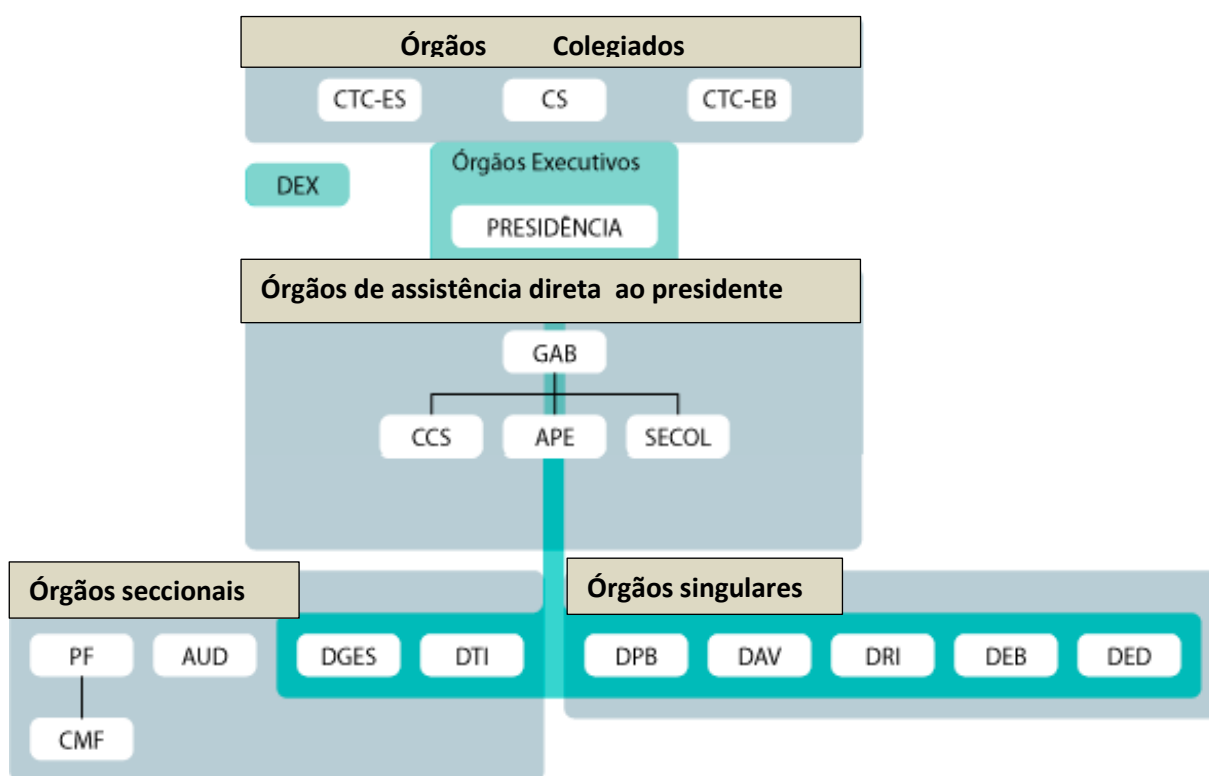


Figura 04- Estrutura Organizacional da CAPES
Fonte: CAPES, 2015

As atribuições e competências dos Conselhos são as seguintes:

Conselho Superior (CS): Estabelecer prioridades e linhas orientadoras das atividades da entidade, a partir de proposta apresentada pelo Presidente da CAPES; apreciar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, para encaminhamento ao Ministro de Estado da Educação; subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE com propostas

relativas às finalidades da CAPES; apreciar critérios, prioridades e procedimentos para a concessão de bolsas de estudo e auxílios; aprovar a programação anual da e a proposta orçamentária da CAPES; aprovar o relatório anual de atividades da CAPES; aprovar a proposta de nomeação do titular da Auditoria Interna; apreciar propostas referentes a alterações do estatuto e do regimento interno da CAPES; apreciar processos encaminhados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE; definir o processo e critérios de escolha dos coordenadores das áreas de avaliação de que trata o § 2º do art. 3º e encaminhar ao Presidente suas indicações por meio de listas tríplices.

CTC ES: Colaborar na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação; opinar sobre a programação anual da CAPES na área específica da Educação Superior; opinar, na área de sua atuação, sobre critérios e procedimentos para a distribuição de bolsas e auxílio institucionais e individuais; opinar sobre acordos de cooperação entre a CAPES e instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais na área de sua atuação; propor critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação e dos programas executados pela CAPES no âmbito da educação superior; deliberar em última instância no âmbito da CAPES sobre propostas de cursos novos e conceitos atribuídos durante a avaliação dos programas de pós-graduação; propor a realização de estudos e programas para o aprimoramento das atividades da CAPES no tocante à formação de recursos humanos de alto nível, ao sistema de pós-graduação e ao sistema nacional de desenvolvimento científico e tecnológico; opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo Presidente da CAPES e eleger seu representante no Conselho Superior.

CTC EB: Estabelecer prioridades e linhas gerais orientadoras das atividades da entidade, a partir da proposta apresentada pelo presidente da CAPES; assistir a Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da CAPES no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e à construção de um sistema nacional de formação de professores.

A CAPES é a o órgão responsável pela avaliação dos cursos e Programas de Pós-graduação e, nesse aspecto, o Modelo de Avaliação tem sido protagonista num campo de embates e críticas quanto à sua característica, em que pesam as questões sobre a ótica fortemente quantitativa da avaliação e os desdobramentos sobre a qualidade do ensino, a indução instalada da competitividade entre pares e instituições, o aumento das exigências por

publicações qualificadas que orientam os rumos da pesquisa no país e, ainda, a perpetuação das desigualdades regionais históricas.

E, tanto para uma efetiva compreensão como para possíveis intervenções de melhoria no Modelo de Avaliação, é necessário que sejamos capazes de aprofundar conhecimentos sobre os diversos contextos de influências que contribuíram para a formulação das políticas de avaliação, ao mesmo tempo em que é preciso, também, dar espaço para a expressão das vozes docentes sobre a avaliação

2.2.3 A Qualificação Nacional e Internacional de Pessoal na CAPES

A CAPES, por meio de Programas de Cooperação Internacional, tem adotado a estratégia de qualificação de pessoal no exterior por meio do intercâmbio de grupos universitários brasileiros e de outros países, com o propósito de desenvolver projetos cooperativos de ensino e pesquisa. Essa estratégia tem sido de fundamental importância, pois se trata da qualificação das universidades brasileiras e do pessoal de elevado padrão acadêmico.

A experiência em programas de formação em centros de excelência no exterior tem possibilitado aos bolsistas não somente adquirir conhecimentos, mas, principalmente, estabelecer relações pessoais e institucionais que poderão ter repercussão positiva nos programas de graduação e pós-graduação no Brasil e contribuir decisivamente para a formação de núcleos de pesquisa de primeira linha.

Vários condicionantes têm influído para reforçar a importância das estratégias da CAPES em relação aos Programas de Cooperação Internacional. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade, evidenciada ao longo de todo o processo de execução dos programas de cooperação, de melhorar a eficiência desses programas mediante intensificação do intercâmbio entre equipes ou instituições nacionais.

Durante a reunião mista entre Brasil e França, no âmbito do acordo CAPES/COFECUB, em março de 1983, foi proposto que esse programa poderia servir de modelo para outros acordos internacionais, em conexão com atividades de cooperação nacional. Nesse programa, cada instituição brasileira envolvida assumiu o compromisso de

compartilhar com outras instituições no país os resultados obtidos com as cooperantes francesas, formando redes cooperativas nacionais (INFOCAPES, 1999).

Uma das formas sugeridas para efetivar essas conexões foi a ideia de desenvolvimento de projetos associados ou em redes, com a participação de mais de uma equipe brasileira e/ou estrangeira. Tais projetos eram inicialmente identificados com a sugestiva denominação de “pé-de-galinha”, uma analogia ao esquema de cooperação em que um tronco comum interligava-se a várias ramificações: as diferentes equipes brasileiras participantes de um mesmo projeto. Foi o caso da CAPES/COFECUB, que celebrou um acordo internacional assinado entre a República Federativa do Brasil e a República Francesa. Esse Programa tem por tradição a publicação anual de edital com novas vagas de projeto, já atendeu, até o presente, mais de 870 projetos e formou cerca de 3 mil doutores nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo o maior programa de cooperação internacional da Capes, envolvendo 37 Universidades Brasileiras e 64 instituições francesas. No momento, o programa conta com 101 projetos em execução.

Silva (1994) relata que, na prática, foram muita as situações que levaram à formação dessas associações ou redes envolvendo equipes em estágios diversificados de evolução acadêmica e a CAPES promovia a integração das equipes brasileiras quando constatava serem seus projetos similares ou complementares, ou quando se voltavam para a cooperação em uma mesma área ou com uma mesma instituição.

Os projetos a serem executados deviam ser amplos e complexos, envolvendo diferentes departamentos ou equipes brasileiras, e requeria-se que fossem estabelecidas formas de integração desses participantes. Grupos brasileiros impossibilitados de desenvolver esses projetos de cooperação, encontravam, isoladamente e na associação mais informal com outros grupos nacionais, uma forma de unificar esforços e obter sinergia para atender aos objetivos comuns.

Essas associações evidenciam muito objetivamente a importância do espírito de cooperação que, os modelos de cooperação são um caminho de desenvolvimento e o curso natural dessa prática precisaria ter sido melhor explorado, talvez até mesmo com a criação de uma rede de fortalecimento e apoio aos Programas de pós-graduação que tem seus conceitos rebaixados na avaliação da CAPES. O descredenciamento de um Programa é, além de um expressivo prejuízo dos investimentos que nele foram realizados, também um desprezo pela

sua história, além de um impacto para a pós-graduação como um todo. Uma avaliação de caráter não punitivo deveria, antes do ato final do descredenciamento, articular todo tipo possível de esforços em rede e apoio para o Programa cujo conceito o coloca em risco.

Já os grupos consolidados e com equipes qualificadas, muitas vezes buscavam complementar seus planos de pesquisa com a promoção da capacitação de pessoal que atenderia às necessidades em diferentes estágios de evolução. Integração, sob uma mesma coordenação, dos diferentes projetos de uma instituição brasileira, com diferentes equipes francesas, impunha-se como meio para a superação das dificuldades enfrentadas no gerenciamento de tais projetos (SILVA, 1994).

Atualmente, tais estratégias estão incorporadas à atuação regular da CAPES e é importante assinalar que antes disso, embora a associação de projetos ou a formação de redes encerrassem aspectos positivos, como o fortalecimento concomitante de várias instituições, a integração de diferentes equipes, a ampliação do intercâmbio de informações, o incentivo à criação, ao fortalecimento e à manutenção de novos grupos de pesquisa, a maior eficiência dos investimentos e o aproveitamento das missões de trabalho - houve problemas operacionais, conforme indicado nas avaliações, destacando-se os seguintes: participação não muito bem definida nos projetos associados; dificuldade de gerenciamento, dada a longa distância; falta de entendimento entre os coordenadores; falta de tempo dos cooperantes franceses para atendimento de todos os projetos associados; coordenação e comunicações deficientes (SILVA, 1994).

Uma das questões mais sensíveis dos Programas de Cooperação foi a ausência de dispositivos que facilitassem a integração nacional, além das questões que envolveram a atribuição de responsabilidades entre lideranças e associados das equipes, com perda de controle e sobrecarga para algumas pessoas..

Silva (1994) apresenta relatos de ocorridos antes da incorporação dos Programas de Cooperação Internacional pela CAPES, que remete ao fato de que apenas os coordenadores do projeto principal ou da instituição brasileira cooperante principal apresentavam relatórios, sem se referirem a nenhum problema relativo aos associados, que os relatórios não consideravam os resultados obtidos pelo conjunto dos projetos associados e inexistia a troca de experiência entre os subprojetos por falta de um programa de integração nacional.

Considerando-se que esses problemas poderiam comprometer o alcance dos objetivos do programa, a concepção e a manutenção de um sistema eficiente de acompanhamento, bem como a avaliação de projetos, tornaram-se necessárias, ganhou força a ideia da continuidade dos projetos de cooperação. A promoção de outras formas de intercâmbio internacional e de um bem sustentado programa de cooperação nacional foi, então, defendida como um recurso para a extensão a um maior número de equipes brasileiras, dos benefícios resultantes do apoio recebido por cada projeto, mesmo após a cessação dos financiamentos (GOMES e ROCHA NETO, 2011).

O desenvolvimento dos intercâmbios internacional e nacional relaciona-se também com o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação no Brasil, pois ajudou a estabelecer condições para que a implantação da cooperação nacional pudesse se firmar como uma importante alternativa para a consecução de muitos dos propósitos que, anteriormente, somente poderiam ser conquistados por meio de intercâmbio internacional.

À época da celebração do acordo CAPES/COFECUB, em 1983, o sistema brasileiro de pós-graduação era ainda muito limitado e a maioria dos programas que o integravam ainda se encontrava em fase de consolidação acadêmica. Nesse contexto, era basicamente no exterior que se buscava o apoio para a formação e o fortalecimento dos grupos de pesquisadores necessários à evolução desses programas. Essa realidade justificava, inclusive, a escolha de Programas de Cooperação Internacional com clara orientação assistencial, como estabelecido na fase de implantação da própria CAPES.

Gomes e Rocha Neto (2011) afirmam, que, ao longo do desenvolvimento da pós-graduação nacional, houve uma crescente demanda dos grupos consolidados por projetos de cooperação internacional, que se tornou uma condição essencial para intensificar seus ritmos de evolução e ampliar a inserção no contexto mundial de produção do conhecimento científico e tecnológico.

Para Lima e Contel (2009), o desenvolvimento da pós-graduação brasileira criou novas perspectivas para a intensificação do intercâmbio entre instituições nacionais e tem sido cada vez maior o número de programas brasileiros de pós-graduação com condições de oferecer um amplo espectro de alternativas de cooperação, referentes tanto à formação de mestres e doutores quanto ao desenvolvimento de atividades conjuntas de pesquisa ou produção científica e tecnológica.

Ao longo do tempo, os Programas de Cooperação Internacional da CAPES passaram por muitas transformações, a exemplo da criação da Diretoria de Relações Internacionais, que institucionalizou a Cooperação Internacional - que antes era baseada em ações individuais. Isso possibilitou a conexão de grupos e a formação de redes cooperativas de pesquisa mais complexas.

Atualmente, a principal atividade da Cooperação Internacional da CAPES ocorre por meio de acordos bilaterais e de programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros, mediante financiamento de missões de trabalho (professores), bolsas de estudo (alunos), além de apoio para custeio (SILVA, 1994).

São os seguintes os projetos conjuntos de pesquisa hoje existentes:

País	Programa	Número de Projetos
Alemanha	PROBRAL	71
	BRAGECRIM	16
Argentina	MINCYT	35
Cuba	MES/CUBA	51
Espanha	DGU	78
EUA	CAPES/UT	20
França	COFECUB	132
Portugal	GRICES/FCT	78
Holanda	WRU	35
Uruguai	UDELAR	10
TOTAL		526

Quadro 05 – Projetos Internacionais Conjuntos de Pesquisa da CAPES

Fonte: PNPG 2011-2020

A CAPES também tem apoiado programas de parcerias universitárias binacionais. Esses programas foram iniciados em 2001 e objetivam, principalmente, o aumento do intercâmbio de estudantes de graduação, além do intercâmbio de alunos de pós-graduação, docentes e pesquisadores.

As parcerias são formadas entre universidades brasileiras e estrangeiras, sendo fundamental a garantia do reconhecimento mútuo dos créditos aos alunos na área escolhida pelo projeto. Tais programas buscam ainda a aproximação das estruturas curriculares dentre as instituições e cursos participantes. O quadro a seguir exibe o quantitativo das parcerias universitárias atualmente existentes:

País	Programa	Número de Projetos
EUA	FIPSE	45
Alemanha	UNIBRAL	26
Argentina	CAPG/BR	23
	CAFP/BA	20
França	BRAFITEC	51
	BRAFAGRI	11
	STIC Amsud	10
	MATH Amsud	4
TOTAL		190

Quadro 06 – Programas de Parcerias Universitárias da CAPES

Fonte: PNPG 2011-2020

Há, ainda, outras parcerias, como é o caso do PEC-PG, que é uma parceria entre a CAPES, o CNPq e o Ministério das Relações Exteriores (MRE), envolvendo países de quatro continentes¹¹. O programa visa incrementar a qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Cultural e/ou Educacional (AVEIRO, 2015).

Prevê-se, no PEC-PG, a concessão de bolsas de mestrado e doutorado em todas as áreas de conhecimento. Nesse programa, são financiadas bolsas aos alunos estrangeiros para o custeio de despesas como moradia e alimentação no Brasil. Ademais, inclui-se no valor investido, o custo-aluno na Universidade. A CAPES é responsável pelo financiamento das

¹¹ Os países participantes do PEC-PG são: África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Mali, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Togo, Tunísia, Antígua -Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai, Venezuela, China, Índia, Líbano, Síria, Oceania: Tailândia e Timor Leste.

bolsas de doutorado, as bolsas de mestrado são financiadas pelo CNPq e as passagens aéreas pelo MRE. Embora contemple estudantes de diversos vários países, os estudantes beneficiados são, majoritariamente, advindos da América Latina, com destaque para os pós-graduandos da Colômbia.

A cooperação multilateral no âmbito do MERCOSUL é também bastante vigorosa. Vários são os programas desenvolvidos pela agência com parceiros do Cone Sul. Desde 2008, a CAPES atua em parceria com a Secretaria de Educação Superior – SESU/MEC no âmbito do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), visando à formação de recursos humanos, à circulação acadêmica no bloco regional e à aproximação curricular (AVEIRO, 2015).

Criado em 2010, o programa Pró-Haiti busca a reconstrução, o fortalecimento e a recomposição do sistema de educação superior daquele país após o terremoto. Além da capacitação em língua portuguesa, o Pro-Haiti prevê a concessão de 500 bolsas de graduação-sanduíche no Brasil para estudantes haitianos (SEMEDO, 2009).

O apoio ao Timor Leste, conforme Aveiro (2015), foi iniciado em 2004 com o estabelecimento do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste – PQLP. Criado para fortalecer a língua portuguesa no país, o programa aproximou as duas nações e apoiou a consolidação da República Democrática de Timor Leste. O PQLP foi o primeiro programa do governo brasileiro a enviar professores para apoiar a formação de docentes no exterior.

A CAPES também criou e mantém uma vasta rede de cooperação com países africanos e vem apoiando, desde 2004, a criação da universidade pública do Cabo Verde – Uni-CV –, e chefio, nesse país, um Grupo de Trabalho para iniciar o processo de cooperação educacional. Como resultado, em 2007, foi criado, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob demanda cabo verdiana, um projeto de Mestrado Interinstitucional Internacional (Minter Internacional), em edificação e planejamento urbano e em sociologia, visando fortalecer a Uni-CV e qualificar recursos humanos nessas áreas.

Ainda com Cabo Verde, foi criado, em 2008, o Projeto Linguagem das Letras e dos Números, intitulado Projeto José Aparecido (Português) e Amílcar Cabral ¹²(Matemática) para treinar e capacitar professores cabo-verdianos do ensino fundamental e secundário dessas duas licenciaturas. A iniciativa foi tão bem sucedida que, a partir de 2010, o programa passou também a ser implementado em Guiné Bissau (AVEIRO, 2015).

Fato curioso deu-se na criação dessa Cooperação Internacional com Guiné Bissau e Cabo Verde, que foram preocupações de Paulo Freire, que, em cartas trocadas com Amílcar Cabral, sensibilizou-o para o fato de que, na opção política e na prática coerente, não é possível ensinar sem aprender. Para Coelho Rodrigues e Queiroz (2006, p. 37), Freire “baseado nas experiências de alfabetização que desenvolveu no Brasil e no método que elaborou a partir das vivências dos alunos, tinha a preocupação de enfatizar os contextos socioculturais das experiências pedagógicas”

Outro projeto de destaque que contempla Angola, Cabo Verde e Moçambique é o Programa de Formação Científica (PROFOR) que tem por objetivo incentivar a iniciação científica. Os estudantes selecionados realizam estágio em laboratórios de universidades brasileiras por cerca de três meses – período de férias universitárias. O programa é executado em parceria com o MRE que financiam as passagens aéreas dos bolsistas contemplados. O PROFOR incentiva o amadurecimento acadêmico desses estudantes por meio da pesquisa, o que possibilita o desenvolvimento científico, tecnológico e inovação desses países.

A CAPES vem investindo na Cooperação Internacional como uma estratégia efetiva de qualificação de pessoal, educação profissional e desenvolvimento de projetos de pesquisa, a fim de aumentar a produção científica nacional em temas de pesquisas emergentes no país e no exterior e de melhorar a qualidade da pós-graduação brasileira. Embora ainda não haja instrumentos consolidados que possam avaliar as mudanças de paradigmas do desenvolvimento científico e tecnológico, ou de transformação do pensamento, nem das práticas no país, como resultado dos projetos, pode-se, contudo, vislumbrar que os acordos de cooperação internacional são, no mínimo, promissores, embora precisem de mais divulgação para uma maior visibilidade nas comunidades acadêmica e empresarial.

¹² Amílcar Cabral foi um político, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e de Cabo Verde cujas ideias de liberdade foram influenciadas por Paulo Freire. O livro *Cartas a Guiné Bissau*, de Freire, reproduz os diálogos com Amílcar Cabral, nos quais é possível se conhecer como foram planejadas e executadas as atividades de reconstrução política da nação e o planejamento para a educação do povo com os ideais de democracia, cidadania e liberdade.

2.3 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPGs)

A pós-graduação, regulamentada pelo Parecer CFE n. 977 (Parecer Sucupira) de 3 de dezembro de 1965, visava à formação de professores universitários, ao desenvolvimento da pesquisa científica e ao treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível para atendimento dos setores público e privado. Posteriormente ao Parecer Sucupira, as políticas para a pós-graduação no Brasil entraram em uma nova fase, que foi a de elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs).

Os anos de 1970 foram marcados por grande expansão econômica no Brasil, uma vez que o país cresceu a taxas de 7% a 10% nesse período – o que demandou uma expansão da pós-graduação, a fim de estimular o desenvolvimento tecnológico do país.

No entanto, a institucionalização da pós-graduação no Brasil pela via legal, como era de se esperar, não foi suficiente para atingir os objetivos traçados naquele momento: formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior, elevando seu nível de qualidade, estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e formação de técnicos e intelectuais de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Foram, então, necessárias, outras medidas articuladas que resultassem na concretização das ações objetivas para instauração e expansão organizada da pós-graduação, de forma inclusive conta das diferentes demandas regionais. Cabe lembrar que nas décadas de 1960/1970 o Brasil vivia sob regime militar, o que se expressava, dentre outras maneiras, em um padrão de regulação social emanado de um Estado burocrático-autoritário (O'DONNEL, 1982). Tratava-se de viabilizar um determinado projeto de sociedade, voltado para a consolidação do capitalismo, por meio de um modelo desenvolvimentista.

Os primeiros esforços para a regulamentação da pós-graduação brasileira surgiram, então, em 1974, com o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) e sob um regime de governo militarizado e positivista, em cujo contexto foi definido o que o I PNPG nomeou de “conjunto de análises e estratégias a servir de referência para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades da pós-graduação”.

Santos e Azevedo (2010) destacam que o surgimento e a consolidação da pós-graduação no Brasil, assim como do ensino superior de forma geral, foram marcados pela influência externa. Além do modelo norte-americano, também houve influências do modelo francês, tanto na institucionalização da pós-graduação, tal como expressa o conteúdo do parecer n. 977/65, como na constituição/criação autônoma das universidades brasileiras, que se serviram de intelectuais estrangeiros para implantar ou consolidar cursos de graduação e pós-graduação.

O parecer em destaque institucionalizou o modelo norte-americano na pós-graduação que teve sua estrutura organizada em cursos *lato-sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Os cursos de mestrado e doutorado constituíram-se em níveis autônomos entre si, sem relação de pré-requisito entre eles (Brasil, 1965). No entanto, dada a dinâmica da realidade, aos poucos esse nível de ensino foi tomando contornos particulares, na medida em que o sistema foi se tornando mais complexo, mas também na medida em que outras influências se fizeram perceber.

A formação de professores e pesquisadores brasileiros no exterior, assim como os acordos de intercâmbio cultural-científico que traziam pesquisadores de vários países para cá, também influenciou a constituição e o padrão assumido pela nossa pós-graduação. Não obstante, os sucessivos documentos de planejamento formulados e divulgados a partir da década de 1970 demonstram as tensões dos governos no sentido de impulsionar a pós-graduação (SANTOS e AZEVEDO, 2010).

A aprovação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1975-1979), deu-se no contexto do regime militar (1964-1984) e seu objetivo era elevar os padrões de desempenho e o planejamento para a expansão dos cursos, o que implicou na estruturação de um sistema de avaliação contínuo e integrado aos planos de pós-graduação subsequentes. Essa intenção original, de elevação de desempenho, jamais deixou de estar presente em todos os subsequentes PNPGs – ainda que novos elementos tenham sido introduzidos. O desempenho recebeu focos diferenciados, em alinhamentos específicos às necessidades de cada fase política e necessidade de desenvolvimento do país. Ou seja: o cunho utilitarista jamais deixou de se apresentar – tenha sido ele permeado pela articulação com o setor produtivo ou pela ênfase na internacionalização.

E a intenção original de elevação de padrões culminou, ao longo dos PNPGs subsequentes, em um atual modelo de avaliação que acabou por impor um padrão homogêneo, não somente para os programas, mas também para os acadêmicos. Nesta perspectiva, cursos consolidados, cursos em reestruturação e cursos novos terminam por receber o mesmo tratamento, comprometendo a devida atenção à heterogeneidade das áreas de saber. Além disso, esse modelo de avaliação reduziu significativamente as visitas *in loco*, quando antes se podia aproximar a gestão do sistema de avaliação da condução e dinâmica dos programas. (GATTI *et al*, 2003).

Para se comparar realidades complexas – programas de pós-graduação, por exemplo, o que ocorre no atual sistema de avaliação é que reduzem-se, geralmente, os instrumentos, a uma fórmula simplificada envolvendo poucas variáveis. Nesse processo, o contexto original tende a desaparecer, ou seja, quanto maior a especificidade do programa, maiores as dificuldades para avaliá-lo.

2.3.1 O Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)

O I PNPG (1975-1979) priorizou a capacitação de docentes para instituições de educação superior e a integração das atividades de pós-graduação dentro do próprio sistema universitário, num contexto de abundância de recursos e teve como fundamento a ideia segundo a qual o processo de expansão da pós-graduação não mais prescindiria do planejamento estatal.

Desse modo, a pós-graduação passou a ser vista como parte do sistema universitário que, por sua vez, era parte integrante do sistema educacional. Dentre os objetivos e metas específicos do I PNPG, pode-se ressaltar a capacitação de docentes das instituições de ensino superior; o aumento da titulação e de vagas nos cursos de mestrado e doutorado; a distribuição regional e setorial dos novos cursos, levando em conta o papel estratégico “representado pelas áreas científicas básicas, das quais dependeria toda a potencialidade do ensino superior e da produção científica.

No momento da implantação do I PNPG, em 1975, o país tinha 50 instituições de ensino superior nas quais funcionavam 195 cursos de mestrado e 68 de doutorado que, até 1973, já haviam titulado cerca de 3.500 mestres e 500 doutores. A partir do I PNPG, que recomendou a criação das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, foi possível aumentar a presença da pesquisa e da pós-graduação nas instituições de ensino superior (FOPROP, 2003).

A realização de seus objetivos e metas estava vinculada à concessão de bolsas de tempo integral para os alunos, a admissão permanente e regular de docentes que atendessem às demandas da pós-graduação pelas instituições universitárias e finalmente, à criação de um programa de capacitação de docentes, o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). que tinha, entre seus objetivos, o de estimular que docentes que se pós-graduassem em cursos *stricto sensu*, estimulados pelas instituições de ensino superior às quais estavam afiliadas.

O I PNPG (1975-1979) apresentou o conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa em nível de pós-graduação e, também, um conjunto de análises e estratégias que deveriam servir como referências “para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação durante 5 anos, a partir de 1975” (BRASIL, 1975, p.12).

Os destaques principais da política de pós-graduação nesse documento eram a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, além da preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais, que deveriam ser evitadas (Brasil, 1975, p.16-17). Nesse sentido, o I PNPG representou um avanço na institucionalização da pós-graduação, introduzindo preocupações com as formas de gestão, as disparidades regionais entre os programas e a articulação da pós-graduação com a graduação, elementos que nunca deixaram de se fazer presentes nos PNPGs subsequentes.

Além do desenvolvimento de recursos humanos, o PICD acabou por provocar a necessidade da reorganização interna das instituições de ensino superior, condicionando sua participação à criação de uma Pró-Reitoria de Pós-Graduação para coordenar a capacitação dos recursos humanos em cada área. A partir dessas iniciativas, a CAPES inaugurou uma nova maneira de se relacionar com as instituições de ensino superior: em vez do isolamento entre as instituições e do diálogo com cada uma delas, a CAPES passou a dialogar de forma mais institucional com o conjunto de universidades.

Em 1982, a CAPES deixou de ser órgão de distribuição de bolsas e assumiu, efetivamente, o papel de agência fomentadora de programas de pós-graduação. Passou, então, a subsidiar a Secretaria de Ensino Superior – SESU/MEC na formulação da política de pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos; a elaborar o Plano Nacional de Pós-graduação, acompanhar e coordenar sua execução e a atuar como

agência executiva da SESU no Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – SNDCT que, em 1998, foi definitivamente extinto e suas funções foram transferidas para o Conselho Técnico Científico da CAPES.

A década de 1980 foi de grandes avanços e desafios para a agência. Nessa época também foi criado o sistema CAPES/CFE para a análise do credenciamento dos cursos de pós-graduação. Ainda nos anos 80, a CAPES foi chamada a participar da revisão das normas de funcionamento da pós-graduação que acabou resultando no Parecer n.º 5 do CFE, em 1983. Entre os anos de 1982 e 1985, a crise econômica pela qual passava o Brasil afetou substancialmente a implantação do II PNPG, retraindo os recursos designados para a pós-graduação.

2.3.2 O Segundo Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)

O II PNPG (1982-1985) começou a ser implementado nos últimos anos do regime autoritário. A crise econômica que se abateu sobre nosso país naquele momento colaborou para o ocaso do regime militar, que viu suas bases enfraquecidas pelo esgotamento do modelo econômico implantado. Em consequência, houve escassez de recursos para as políticas educacionais, de forma que as prioridades estabelecidas para a pós-graduação foram a racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhoria de sua qualidade (BRASIL, 1982).

O II PNPG continuava expressando preocupação com os desníveis entre regiões e instituições, decorrentes da heterogeneidade da realidade brasileira. É interessante notar que, em períodos de recursos escassos, o plano tenha dado ênfase à qualidade do ensino superior e da pós-graduação. Além do que, buscou adequar este último às necessidades do país em termos de produção de ciência e tecnologia, reafirmando, de modo bastante evidente, “sua vinculação com o setor produtivo” (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p.73).

A recessão dos anos de 1980-1984 veio aprofundar uma crise na universidade que perpassou toda a década de 1980, configurada principalmente pelas limitações de recursos para a pós-graduação. Mas a década também foi caracterizada pela retomada do regime democrático. Nesse contexto, ainda que os recursos tivessem se tornado escassos, observaram-se a abertura das decisões e da participação para grupos específicos da sociedade civil, vinculados de algum modo aos estudos pós-graduados e ao setor de ciência e tecnologia.

2.3.3 O Terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) foi formulado tomando como premissa básica a constatação de que os objetivos centrais do I e do II PNPG, isto é, a consolidação e o fortalecimento qualitativo, não foram plenamente alcançados. Em virtude disso, estabeleceu como objetivo geral a transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes / pesquisadores.

“Para isso, reconheceu a necessidade de estabelecer mecanismos que assegurassem a efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento da pesquisa e na definição de diretrizes de distribuição de recursos”. (SILVA JUNIOR, FERREIRA e KATO, 1995, p. 435).

Ainda que, conforme Oliveira e Fonseca (2010), a vigência desse terceiro plano tenha coincidido com o primeiro governo civil, chamado de Nova República, ao qual coube a herança dos perversos resultados socioeconômicos do modelo de desenvolvimento adotado durante o regime militar, os objetivos e as funções nele apresentados não sofreram grandes variações em relação aos anteriores.

As mudanças visíveis foram as propostas de cunho democratizante para a sua operacionalização, bastante significativas, em contraposição às práticas autoritárias. Não obstante, o plano buscou priorizar a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados (BRASIL, 1986).

O III PNPG (1986-1989) definiu, então, a pós-graduação como o *locus* privilegiado de produção do conhecimento. A pesquisa passou a ser entendida como indissociável da pós-graduação, e esta como indispensável aos progressos da ciência e da tecnologia do Brasil.

No início dos anos de 1990, o Brasil integrou-se mais fortemente ao processo de globalização econômica, quando foi definido o conjunto de mudanças para gerar o que se chamou de Reforma do Estado. As ações visavam, principalmente, adequar a estrutura do aparato burocrático, com o objetivo de imprimir eficiência a gestão pública e uma das ações prioritárias foi a descentralização administrativa, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais (associações, fundações ou sociedades civis).

Para evitar riscos de enfraquecimento institucional do Estado, em decorrência da transferência de funções, foram adotadas medidas reguladoras a fim de impedir que uma possível exacerbação da autonomia no processo de descentralização entrasse em conflito com as metas estratégicas contidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Por meio da avaliação externa, garantia-se a governança – a capacidade atribuída ao Estado de efetivar uma gestão eficiente das políticas públicas descentralizadas.

Durante o período de 1995-2002, no governo Fernando Henrique Cardoso, foram aprovados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que indicaram a necessidade de implantar, em todos os estados da federação, programas de formação do pessoal técnico das Secretarias de Educação, a fim de suprir as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação (BRASIL, 1996).

A avaliação dos cursos de graduação e dos programas/cursos de pós-graduação articulou-se fortemente à política deliberada de expansão da educação superior. No âmbito da pós-graduação, observaram-se mudanças importantes no modelo de avaliação da CAPES, que passou a visar à ampliação do desempenho e a diferenciação dos programas/cursos, o que ocorreu por meio de uma avaliação de periodicidade trienal, realizada pelos pares e que adotou um conceito de escala de 1 a 7 e cujos resultados buscaram indicar a qualidade e a posição relativa de cada programa/curso nas respectivas áreas de conhecimento, produzindo uma avaliação classificadora que se tornou referência para as políticas de fomento, sobretudo no governo federal.

2.3.4 O Quarto Plano Nacional de Pós-Graduação (1990-2002)

O quarto plano, com um horizonte maior (1990-2002), nunca existiu de direito, porque jamais foi promulgado, mas nem por isso foi menos real e deixou de existir de fato, tendo suas diretrizes adotadas pela CAPES. Sua ênfase foi na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG. Ele existiu na época dos governos das mais variadas colorações políticas – de Fernando Collor, passando por Itamar Franco, até os dois períodos de FHC. Resultado: se é que houve um plano nesse longo período, de fato não foi um único e o mesmo, mas mais de um ou ao menos um com uma multidão de retoques e

adaptações *ad hoc*, ao dar vazão à pressão dos contextos, e antes de tudo, às coerções econômicas e políticas.

Em 1997 a CAPES publicou em número especial do INFOCAPES¹³ (Edição comemorativa dos 45 anos) as sínteses dos relatores de grupos de trabalho e a coordenadora da plenária final e relatora do Seminário, entregou à agência o *Documento Final* consolidado. Com base nessas e outras contribuições, o IV PNPG foi redigido e enviado às pró-reitorias, e considera-se que foi vigente de 1998 a 2002. No entanto, a aplicação do plano foi pouco discutida e é significativo que boa parte dos participantes do processo não tenha memória do IV PNPG e que a identificação de uma política nacional de pós-graduação que tenha origem no documento não seja consenso.

Por ocasião do cinquentenário da CAPES, em 2000, essa agência promoveu um seminário nacional intitulado *Pós-Graduação: enfrentando novos desafios*. Nele, pretendeu-se realizar uma reunião de trabalho que culminasse o processo desencadeado desde a metade do ano 2000, através de consulta feita à comunidade acadêmica nacional sobre sua percepção a respeito da existência do que num primeiro momento estabeleceu-se chamar de lacunas da pós graduação nacional. Os resultados do Seminário, realizado em maio de 2001, foram publicados em número especial do INFOCAPES, apontando grandes eixos de questões para a reflexão: o primeiro, formulado a partir dos dados da agência, afirmava o crescimento significativo do sistema de pós-graduação no país nos últimos 30 anos, mas também o desequilíbrio de sua distribuição. O segundo referia-se à insuficiência no atendimento do que era denominado de fronteiras da pesquisa. O terceiro esboçava a necessidade de suprir áreas significativas para o desenvolvimento do país e ainda insuficientemente contempladas pelo sistema.

Além desses três eixos mais gerais, o texto introdutório sublinha ainda a necessidade de que o sistema, para além de formar quadros para a academia e a pesquisa, atenda ao meio profissional. É significativo que o texto dedique dois de seus treze parágrafos a esse aspecto, reiterando, assim, um ponto apenas levantado no documento anterior e materializado na implementação dos chamados mestrados profissionalizantes;

O documento-síntese do seminário, de apenas 11 páginas, afirmava que o Seminário deveria ser entendido como uma primeira experiência na direção de orientar as futuras ações

¹³ INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES

da CAPES com vistas ao estabelecimento de uma política de pós-graduação socialmente relevante e que possa disseminar o acesso a esse nível de formação, garantindo padrões científicos em patamares adequados à maturação acadêmica alcançada pelas áreas em questão.

A primeira parte do documento identificava as lacunas no sistema e apontava as ações destinadas a superá-las. A segunda parte incorporava os documentos produzidos pelas grandes áreas. A esse documento-síntese seguiu-se um Resumo Executivo do mesmo, composto também por 12 pontos e que se constitui numa versão institucional do Documento feita pela Agência, amenizando alguns dos aspectos reivindicativos do Documento-síntese (sobre contratações e aumento dos valores das bolsas, por exemplo) e que começava por afirmar a necessidade de se elaborar o IV PNPG, articulado a uma política de governo para o ensino e a pesquisa que integrasse ações de agências e ministérios em nível federal, bem como de secretarias e fundações em nível estadual.

A despeito do fato da CAPES ter em seus arquivos um documento que consolida o IV PNPG datado de 1998, o Seminário de 2000 e os documentos dele emanados e publicados em 2001 indicam a ausência de uma oficialização do IV PNPG. Sem pretender atribuir um valor excessivo à controvérsia a respeito da efetiva existência do IV PNPG, é possível ver nela um indício de que, embora o processo de discussão do plano tenha sido amplamente participativo, graças, em boa parte, à atuação do FOPROP, seu resultado não parece ter sido assimilado como uma definição de políticas de governo em relação à pós-graduação brasileira.

Os documentos de 1997 e o próprio IV PNPG, assumiu um caráter mais introdutório e genérico a princípio, enquanto os documentos publicados em 2001 são mais pontuais, operacionais e polêmicos, chegando a definir linhas de ação consideradas então prioritárias pelos participantes do Seminário. Esses primeiros documentos amadureceram ao longo do tempo até consolidarem-se, no ano de 2001. No entanto, eles também sinalizam para o que a CAPES entendia ser, à época, as principais debilidades presentes na trajetória da pós-graduação: a falta de planejamento para orientar o crescimento organizado do Sistema; as assimetrias e desigualdades regionais e estaduais, bem como as assimetrias entre áreas de conhecimento; o descompasso entre o índice de crescimento de matrículas e titulações e a disponibilidade do número das bolsas; o número insuficiente de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, face à população daquelas regiões; a falta de maior articulação entre as agências federais de fomento, e destas com as Fundações de Amparo à

Pesquisa e as Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia; baixa prioridade concedida aos doutores na admissão aos quadros docentes das IES; e reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes (CAPES, 2004).

2.3.5 O Quinto Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)

A análise dos PNPGs anteriores indica que a política de pós-graduação no Brasil tentou inicialmente capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já com um olhar voltado para a pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais (BRASIL, 2005).

O quinto Plano teve ao fundo os dois governos Lula e introduziu novas inflexões, ao encontrar um sistema mais maduro e mais institucionalizado, sem as pressões do estado mínimo e do culto do mercado dos governos neoliberais.

A avaliação institucional, no governo Lula (2003-2010) deu ênfase à avaliação externa e interna, que foi concebida como um dos suportes para a qualidade da educação superior. Nesse contexto surgiu V PNPG (2005-2010), com a opção por uma pós-graduação que se desenvolvesse a partir de duas vertentes: a acadêmica, com o objetivo de formar pesquisadores, e a profissionalizante, para formar quadros técnicos não necessariamente voltados à pesquisa e à produção de conhecimento (MANCEBO, SILVA e OLIVEIRA 2010).

Sumariando os cinco planos anteriores, eles foram responsáveis por cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; a preocupação com o desempenho e a qualidade; a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização e a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se, no PNPG 2011-2020 a tentativa de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade acadêmica.

São propostas que se adequavam ao direcionamento imprimido às políticas públicas pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Tratava-se das tentativas de diminuição das responsabilidades da União com as políticas, particularmente com as políticas sociais, como era o caso das políticas para a educação.

Ramalho e Madeira (2005) registram que paradoxalmente, num período em que não houve um plano oficial, houve um salto qualitativo e quantitativo na pós-graduação no Nordeste e no Norte. A análise do período em tela destaca a restrição no número de bolsas de estudo, nos programas de apoio e fortalecimento dos cursos e nos projetos de qualificação dos docentes do ensino superior. E destacam, ainda, o acionamento de controles para a expansão dos programas, manifesto no estabelecimento e novos critérios para implantação de cursos, como também no sistema de avaliação.

Para, então, fazer frente á competitividade requerida para o país, o V Plano incentiva a instalação de processos inovadores em todos os campos profissionais, inclusive, por meio da parceria da pós-graduação com o setor empresarial.

Nessa direção, tanto o governo FHC com o governo Lula aprovaram legislação diversa buscando aproximar a pós-graduação e a pesquisa do setor privado. Segundo Silva e Beraldo (2004), durante o governo FHC apostou-se no aprimoramento do modelo de concessões e na reforma administrativa do Estado, além do enxugamento da máquina administrativa e da capitalização da administração, como ações capazes de atrair a iniciativa privada e sua habilidade gerencial no provimento de bens e serviços públicos.

No entanto, a mudança de governo, em 2003, e os defeitos apresentados na política de privatização fizeram com que o presidente Lula buscasse outra via de atração do capital e expertise da iniciativa privada, optando pela formulação de uma política inspirada na *Private Finance Initiative* – PFI¹⁴ (no plano nacional) e nas *Public Private Partnership*¹⁵ – PPP (no nível regional) implantada na Grã-Bretanha, pelo governo conservador, na década de 1990 e mantida e aprimorada pelo partido trabalhista que o sucedeu.

As propostas mais fortes do V Plano foram o princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais,

¹⁴ *Private Finance Initiative*: Iniciativa do Financiamento Privado

¹⁵ *Public Private Partnership*: Parceria Público-privado

o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do *Qualis* e implantação do PROEX), a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores público e privado.

O V PNPG reafirmou o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. No que diz respeito ao período de duração, esse plano se diferencia dos anteriores, pois sua vigência está proposta para um período de cinco anos. Na perspectiva de uma política de ação podemos dizer que esse é um dado interessante, já que “uma proposta de ação de maior duração é o mínimo que se exige para o delineamento, para implementação e para avaliação de qualquer política consistente” (OLIVEIRA e FONSECA, 2010, p. 24).

O documento também advoga que a pós-graduação tem a tarefa de produzir profissionais qualificados para atuar em diferentes espaços sociais, contribuindo para a modernização do país. Ao reconhecer que a pós-graduação é a etapa da educação mais bem-sucedida no conjunto do sistema educacional brasileiro, destaca que essa condição é fruto de políticas indutivas desenvolvidas nos últimos anos com o apoio da sociedade acadêmica brasileira. Em consequência, apresenta como um dos seus objetivos fundamentais uma expansão do sistema de pós-graduação que leve ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial.

V PNPG destacou a necessidade de redefinir os recursos e a organização orçamentária para a pós-graduação e do modelo organizacional vigente. A análise do modelo organizacional foi feita tendo por parâmetro um sucesso da pós-graduação que foi traduzido por números e estatísticas frutos do rígido processo de avaliação criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e realizado por pares.

2.3.6 O Atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020)

O V PNPG (2011-2020), até o presente momento, não foi promulgado oficialmente, mas está em vigor desde o ano de 2011. Com vistas ao esclarecimento, foram realizados diversos contatos telefônicos com a CAPES e a Secretaria Executiva da Presidência, após efetuar diversas pesquisas em seus arquivos, informou à pesquisadora que o PNPG 2011-2020 havia entrado em vigor de forma automática desde 2011, sem que tivesse havido um decreto ou uma portaria ministerial. Segundo as informações obtidas no mês de janeiro de 2015, o PNPG 2011-2020 começou a ser formulado juntamente com o PNE 2011-2020 e, como o PNE somente foi promulgado em 2014 (com três anos de atraso), o PNPG passou a vigorar desde 2011, a data prevista. Em virtude dessa perda de sincronicidade, o PNPG 2011-2020 vem recebendo adaptações para melhor adequar-se ao novo PNE que, pela primeira vez, contemplou a pós-graduação em seu teor e isso exigiu uma série de novos alinhamentos. Em dezembro de 2010, a CAPES publicou o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, em dois volumes, que são o documento de referência empregados a partir do no ano seguinte, 2011.

A metodologia adotada na consecução desse Plano conduziu à criação de três Comissões, com funções diferentes, porém com ações articuladas e complementares: uma Comissão Nacional, com funções deliberativas, constituída por autoridades e especialistas, provenientes de órgãos de governo, universidades e da sociedade; uma Comissão Coordenadora, com funções de consultoria e apoio acadêmico; uma Comissão Técnica, com funções de suporte operacional, nomeadas pelas Portarias 36, de 05 de fevereiro de 2010 e 165 de 20 de agosto de 2010 (CAPES, 2010). A exemplo do Plano anterior, com o intuito de ouvir diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da própria sociedade, foram convidadas, para enviar sugestões, as sociedades científicas, associações de pós-graduação, universidades e pró-reitorias, entre outros. Além disso, foram convidados a dar a sua contribuição, mediante estudos e sugestões, eminentes especialistas de diferentes áreas do conhecimento e do ensino. Esses estudos de especialistas estão disponíveis na Parte 2 do Plano Nacional de Pós Graduação 2011-2020.

O Plano, então, ainda em fase de aprimoramento, apresenta prioridades expressas em metas e estratégias que apontam para a maior integração com o setor produtivo e a flexibilização do sistema de pós-graduação brasileiro, com fins de expandi-lo, ao mesmo tempo em que aumenta a inserção da pós-graduação como agente do desenvolvimento

econômico e social conforme os objetivos do governo. Tem sido alvo de críticas, pelo posicionamento da pós-graduação e da pesquisa em favor dos interesses do mercado e por imprimir cunho utilitarista à pesquisa e, com isso, inspirar a criação de critérios produtivistas no sistema de avaliação da CAPES.

O Plano está organizado em cinco eixos: 1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

Esses eixos, de uma forma ou de outra, já estavam presentes nos Planos anteriores, especialmente o último, mas, agora, darão lugar a programas específicos e a novas metas. O 1º Plano (1975-1979), por exemplo, teve como principal missão introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, então recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial. Por sua vez, o 2º Plano (1982-1985), manteve as ênfases do Plano anterior, e acrescentou-lhe o crivo da qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que será então aperfeiçoada e institucionalizada.

Em contraste, ao sofrer os influxos da época e do ambiente político (Nova República), tendo como valor axial a conquista da autonomia nacional, o 3º Plano (1986-1989) subordinou as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Já o 4º Plano, aquele que não foi promulgado, mas cujas diretrizes foram adotadas pela CAPES, se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG.

Os cinco Planos anteriores foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; a preocupação com

o desempenho e a qualidade; a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização e a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade científica.

As duas Comissões encarregadas da formatação do Plano 2011-2020 levaram em consideração todos os legados e trataram de trazer as contribuições encaminhadas pelas autoridades e especialistas para o novo contexto e o novo horizonte temporal. Assim, ao introduzir as inflexões e as novas ênfases, não se procurou repudiar os legados ou abandonar as conquistas, mas conservá-las e abrir novas rotas para o SNPG, em grande parte viabilizadas pelos Planos anteriores. O contexto é o Brasil, seu imenso potencial, os desafios da atualidade, a situação da pós-graduação e os gargalos do sistema (CAPES, 2010).

Em nível conceitual, a principal novidade do novo Plano é a adoção de uma visão sistêmica em seus diagnósticos, diretrizes e propostas. Esse processo deverá dar origem a um conjunto de programas e ações de governo em termos de políticas públicas, com suas ferramentas e seus dispositivos. Essa nova visão proposta deve ser entendida como articulação e o emaranhamento de temas e processos, em vez de seu desmembramento e inserção em caixas de conteúdo definidos. Assim, a divisão em capítulos é para dar ênfase, através dos títulos, ao tema principal. Na nucleação dos cursos de pós-graduação, além dos campos disciplinares e seus objetos recortados, haverá os temas e os problemas, dando vazão a cursos inter e multidisciplinares (CAPES, 2010)

O PNPG 2010-2020 propõe-se, então a prosseguir com as estratégias do Plano anterior e organizar a agenda nacional de pesquisa, indexada por temas e de acordo com a relevância para o país e pelas oportunidades que se avizinham, além de combater as assimetrias regionais e orientar o foco para as mesorregiões, macrorregiões e nos Recursos Humanos para empresas e Recursos Humanos para programas nacionais (saúde, energia, etc.), os quais exigirão nova visão da avaliação e de modelos/processos na pesquisa e na formação de quadros, colocando

no centro do sistema a multi e a interdisciplinaridade, dois outros temas de vulto no PNPG 2011-2020.

A agenda de pesquisa, organizada por relevância para o país, já está determinada para os próximos dez anos do PNPG: a agricultura, a Amazônia e o mar (Amazônia Azul), o programa espacial, a política nuclear, a saúde pública, o desafio urbano, o ensino médio e a educação básica, os problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e às questões sociais pertinentes. Além de levar ao adensamento de pesquisas multi e interdisciplinares, esses temas conduzirão à formatação de novas engenharias institucionais, favorecendo a formação de redes de pós-graduação e da pesquisa, a exemplo do programa RENORBIO. Estimuladas por seu êxito, outras experiências poderão ser incentivadas pelos órgãos de governo, resultando na criação de programas similares para o Cerrado, os Pampas, o Pantanal, a Amazônia e a Mata Atlântica.

Ainda assim, as demandas diferenciadas que emergem de cada região/estado/programa, que não têm encontrado apoio suficiente para serem levadas adiante em função do modelo atual, acarretam desafios e demandam a maior flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema e a atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento.

É inegável, no entanto, que a ideologia neoliberal na Universidade tem se traduzido numa lógica empresarial imediatista, em contraposição ao médio e longo prazos característicos da lógica institucional universitária. O viés pragmático imposto à avaliação, por sua vez, exerce um impacto imediato em relação às prioridades docentes e discentes. Estamos na era da tecnologia da informação, quando os resultados devem ser imediatos e regulares. O desempenho considerado é aquele que melhor corresponde aos parâmetros da avaliação. Nesse sistema, surge uma balança que pode pesar para o lado não necessariamente de quem mais trabalha, mas sim de quem produz provas de seu trabalho. Disso decorreriam desafios postos à qualidade do ensino e da pesquisa na pós-graduação e da pesquisa avaliados pela CAPES.

O planejamento estratégico e a qualidade aferida por índices e resultados de impacto passaram a conferir a gestão da pós-graduação praticamente os mesmos parâmetros de eficiência e eficácia do setor privado. A indução, por meio do fomento e da avaliação, para

que os programas e pesquisas se articulassem às demandas produtivas também é uma marca da política de pós-graduação que vem se intensificando e materializando na legislação e nos mecanismos das agências de fomento como a CAPES e o CNPq.

Em síntese, pode-se dizer que o I PNPG apresentou o conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa em nível de pós-graduação. Apresentou, também, um conjunto de análises e estratégias que deveriam servir como referências para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação durante 5 anos, a partir de 1975. Esse plano retomou as funções gerais da pós-graduação formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão do ensino superior em quantidade e qualidade; formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Tudo isso considerando que o sistema de pós-graduação, exercendo adequadamente suas funções, conseguiria chegar ao objetivo fundamental de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. Os destaques principais da política de pós-graduação nesse documento eram a capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, além da preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais, que deveriam ser evitadas

Já o II PNPG continuou evidenciando preocupação com os desníveis entre regiões e instituições, decorrentes da heterogeneidade da realidade brasileira. É interessante notar que, em período de recursos escassos, o plano tenha dado ênfase à qualidade do ensino superior e da pós-graduação. Além do que, buscou adequar este último às necessidades do país em termos de produção de ciência e tecnologia, reafirmando, de modo bastante evidente, sua vinculação com o setor produtivo. A partir de então, o foco da pesquisa passou a ser, subjetivamente, orientado para o mercado e para a produtividade, sendo ciência e tecnologia traduzidas por uma compreensão quantitativa de desempenho e indicadores de desenvolvimento do país.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação, por sua vez, foi formulado tomando como premissa básica a constatação de que os objetivos centrais do I e do II PNPG, isto é, a consolidação e o fortalecimento qualitativo, não foram plenamente alcançados. Daí que estabeleceu como objetivo geral a transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos

centros de pesquisa e de formação de docentes / pesquisadores. Para isso, reconheceu a necessidade de estabelecer mecanismos que assegurassem a efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento da pesquisa e na definição de diretrizes de distribuição de recursos.

Após esse período existiu ainda um quarto plano, que tramitou nas discussões nacionais mas não foi formalizado, o que não significa ausência de políticas públicas para o setor. “Embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990, um IV PNPG, houve um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação mas, na prática, os debates em torno da formulação do IV PNPG sugeriram que o mesmo contemplasse dois princípios básicos: autonomia institucional e flexibilização. Isso significava que cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos de acordo com seus objetivos e sua vocação específica. Foram propostas que se adequavam ao direcionamento imprimido às políticas públicas pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Tratava-se das tentativas de diminuição das responsabilidades da União com as políticas, particularmente com as políticas sociais, como era o caso das políticas para a educação. Não houve, no período, um salto qualitativo e quantitativo na pós-graduação no Nordeste e no Norte – ao contrário: deu-se uma restrição no número de bolsas de estudo, nos programas de apoio e fortalecimento dos cursos e nos projetos de qualificação dos docentes do ensino superior.

Ou seja; até o IV PNPG, embora tenha havido o reconhecimento de que o fortalecimento qualitativo era necessário, nenhuma ação realmente transformadora foi adotada e a hegemonia quantitativa permaneceu, passando o foco dos PNPG's seguintes para outras prioridades. Pode-se perceber que neste ponto nasceram muitos desvios e assimetrias que passaram a impactar muitos Programas de pós-graduação. Apenas o reconhecimento da necessidade de intensificação das características qualitativas da pós-graduação, sucedido pela assunção, no IV PNPG, de que tal meta não havia sido alcançada – não bastou. Contudo, esse reconhecimento, de certo modo, de um placebo que induz a comunidade acadêmica a crer que, uma vez que a Capes reconhece o problema, algo em breve será feito. Os posteriores PNPG's mostraram que essa realidade não se apresentou até o momento.

O V PNPG, em vigor atualmente, traz a proposta de que a pós-graduação tem a tarefa de produzir profissionais qualificados para atuar em diferentes espaços sociais, contribuindo para a modernização do país. Ao reconhecer que a pós-graduação é a etapa da educação mais

bem-sucedida no conjunto do sistema educacional brasileiro, destaca que essa condição foi fruto de políticas indutivas desenvolvidas nos últimos anos com o apoio da sociedade acadêmica brasileira. Após a costumeira celebração dos resultados anteriores, o V PNPG apresenta como um dos seus objetivos fundamentais a expansão do sistema de pós-graduação, que levará ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial.

Como fica claro, o V PNPG fortalece a abordagem quantitativa e despreza, uma vez mais, as considerações qualitativas já deficitárias nos PNPG's anteriores. As preocupações intensificaram-se ao redor do crescimento numérico dos Programas de pós-graduação – o que continua a influenciar fortemente a lógica de avaliação realizada pela Capes nos Programas de Pós-graduação.

E, novamente, há a constatação da continuidade das assimetrias regionais, pois os documentos do V PNPG apresentam um diagnóstico da situação atual da pós-graduação no Brasil, admitindo que, apesar dos avanços quantitativos, continua existindo, tal como nos planos anteriores, a distribuição desigual do sistema em termos de distribuição dos cursos entre as regiões.

Os dados dos documentos do V PNPG indicam, também, uma correlação entre as variáveis PIB, número de docentes na pós-graduação e valor nos investimentos efetuados em bolsas pelas agências de fomento, de forma que o investimento por docente da pós-graduação seja comparativamente semelhante de uma região para outra. Observa-se, contudo, uma histórica maior concentração de investimentos públicos onde existe maior capacidade instalada de recursos humanos qualificados e de infraestrutura e, em virtude disso, o crescimento de Programas emergentes é prejudicado por essa também histórica tendência das políticas públicas canalizarem parte significativa dos investimentos nos Programas mais consolidados.

A figura a seguir demonstra, com bastante clareza, as principais características dos PNPG's e seus movimentos contraditórios, facilitando a comparação entre as prioridades definidas antes e depois da transição do regime militar para a Nova República e, posteriormente, as tendências adotadas entre três gestões distintas: dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff.

I PNPG (1975-1980)	II PNPG (1982-1985)	III PNPG (1986-1989)
Regime militar - implantado com abundantes recursos - expansão dos cursos de mestrado e doutorado Política indutiva fomentada pelo Estado - havia 5 cursos de Mestrado no Nordeste	Últimos anos do regime militar - ênfase à qualidade do ensino superior e da pós-graduação - racionalização dos investimentos - aumentar a rede de cursos para fazer o Nordeste reduzir a dependência regional	primeiro governo civil após regime militar - estreitar relacionamento entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo - aumento da relevância da pesquisa - busca da fixação de pessoal no Norte e Nordeste - tentativa do governo federal de reduzir seu papel
ANOS DE 1990 governo de FHC - Não houve um PNPG oficial mas um conjunto de medidas para a pós-graduação - intensificação da capacidade docente nas IES	IV PNPG (2005-2010) governo Lula - sistema educacional anunciado como estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico do país - reconhecimento dos desafios para a região Nordeste	V PNPG (2011-2020) governo Dilma Rousseff - ênfase no sistema de avaliação - internacionalização e cooperação internacional - interdisciplinaridade na pós-graduação

Quadro 07- Resumo das principais características e contradições dos PNPG's

Fonte: Adaptado de Capes, 2010

Ao longo dos quarenta anos de existência do sistema de pós-graduação no Brasil, o histórico de suas contradições, determinações históricas e luta de forças, nos permite observar que nos primeiros dez anos desse período a comunidade científica brasileira expandiu-se e ganhou legitimidade, gerando um crescimento das sociedades científicas, do quadro docente universitário e das Associações de Pós-Graduação, num dos momentos de maior repressão e controle militar. Paradoxalmente, a partir dos anos de 1980, com a retomada da democracia, inaugurou-se um momento de redução do financiamento público para a educação, de ampliação das relações com o setor produtivo, de burocratização e rigidez das estruturas.

2.4 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é ligado à CAPES e constituído por sua presidência, conselhos e diretorias responsáveis pela política de gestão, financiamento, indução e ampliação de Programas e Pós-Graduação no Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, no que diz respeito a estrutura, resultados e desafios para política de Estado e, consequentemente, a produção de ciência. Grande parte das ações do SNPG é orientada pelo atual Plano Nacional de Pós-Graduação do Brasil (2011-2020), no qual estão traçadas as metas, os desafios e a direção que deve tomar a Pós-Graduação brasileira até 2020 (AMARAL, 2013).

O SNPG é composto maciçamente por Programas de Pós-Graduação ofertados por instituições públicas federais, estaduais ou municipais e tem apresentado um cenário de crescente oferta de vagas e ampliação de novos Programas *Stricto Sensu*. Mesmo com troca de regimes políticos, alternâncias de lideranças e partidos políticos, mudanças econômicas e sociais, o crescimento da Pós-Graduação, inclusive com a oferta de mestrados profissionais desde meados da década de 1990, aponta que o SNPG mantém um comportamento de crescimento sem grandes saltos mas sem grandes interrupções, o que evidencia a existência de uma política de estado.

Em termos de crescimento, em especial nos últimos anos, cabem destaques como o crescimento da oferta de cursos ligados à área das Engenharias, cujo objetivo é atender a demanda nacional provocado em grande medida pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de recursos humanos qualificados. Segundo, vale mencionar o crescimento na oferta – e o desafio na avaliação, para a CAPES – do Mestrado Profissional, que desde meados da década de 1990 vêm sendo ofertados, sendo que as áreas de conhecimento Interdisciplinar, Administração, Ensino, Odontologia e Saúde Coletiva respondem pela grande fatia desses mestrados (GEOCAPES, 2012).

A análise das estatísticas disponibilizadas pela GeoCAPES (2012), mostram os principais desafios que a pós-graduação brasileira vem impondo à CAPES, em função de disparidades como a concentração de Programas de Pós-Graduação nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o que provoca forte assimetria na formação de mestres e doutores no Brasil – um exemplo disso é que, enquanto a média de mestres no Brasil é de 5,3 por 1.000 habitantes, as regiões Norte e Nordeste, respectivamente, contam com a média de 2,67 e 2,92.

Um dado digno de registro é o estado do Paraná, que conta, atualmente, com a média de 5,7 mestres por 1.000 habitantes – encontrando-se acima da média nacional.

Reforçando o quadro das disparidades, o montante de investimentos em Bolsas e fomento da CAPES disposto na Tabela 06 demonstra a situação assimétrica entre os estados, no que diz respeito à concessão de investimentos recebidos. A tabela abaixo demonstra claramente que, apesar da CAPES e das agências de fomento.

TABELA 03 – Investimentos da CAPES em Bolsas e fomento por estado – (em R\$ mil)

UF Filtro Ano: 2012												
UF	Estado	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Brasil	442.993,00	491.092,00	527.274,00	554.432,00	589.207,00	634.531,00	776.894,00	1.326.726,00	1.445.097,00	1.698.178,00	2.139.702,00
	Amazonas	2.831,00	3.315,00	3.716,00	4.389,00	6.207,00	5.716,00	7.869,00	15.816,00	15.500,00	16.578,00	19.201,00
	Rio de Janeiro	69.449,00	71.137,00	78.487,00	79.909,00	84.660,00	86.766,00	104.797,00	202.030,00	212.672,00	232.860,00	303.617,00
	Minas Gerais	44.961,00	48.156,00	55.045,00	53.653,00	57.487,00	61.114,00	80.706,00	129.029,00	143.049,00	176.821,00	235.766,00
	Rio Grande do Sul	47.586,00	46.954,00	50.692,00	57.491,00	56.768,00	61.000,00	72.472,00	124.284,00	143.534,00	168.167,00	214.887,00
	Distrito Federal	15.035,00	17.191,00	18.030,00	18.049,00	19.958,00	21.616,00	29.001,00	47.074,00	39.170,00	50.903,00	57.331,00
	Santa Catarina	19.704,00	21.674,00	23.191,00	23.345,00	22.063,00	22.408,00	29.793,00	46.497,00	58.266,00	73.536,00	91.268,00
	Bahia	11.599,00	12.094,00	12.523,00	13.573,00	17.489,00	17.791,00	21.808,00	44.840,00	46.694,00	53.021,00	66.364,00
	Pernambuco	16.377,00	17.821,00	19.153,00	20.686,00	21.986,00	24.899,00	33.718,00	43.480,00	53.537,00	60.345,00	78.607,00
	Ceará	9.401,00	10.533,00	11.869,00	12.501,00	14.063,00	15.571,00	20.618,00	41.330,00	43.070,00	47.102,00	65.777,00
	Paraíba	10.735,00	10.985,00	11.841,00	12.336,00	12.253,00	14.315,00	18.968,00	41.280,00	41.371,00	48.053,00	59.262,00
	Rio Grande do Norte	7.037,00	8.786,00	8.701,00	8.608,00	9.638,00	11.304,00	16.871,00	31.108,00	35.053,00	40.496,00	48.941,00
	Pará	9.471,00	6.722,00	7.634,00	9.566,00	10.652,00	11.130,00	14.728,00	22.008,00	25.048,00	30.046,00	37.156,00
	Goiás	5.020,00	4.789,00	5.030,00	5.340,00	6.698,00	8.301,00	10.456,00	21.448,00	25.460,00	27.838,00	35.289,00
	São Paulo	119.688,00	151.983,00	159.983,00	167.081,00	177.386,00	194.181,00	218.943,00	359.494,00	369.027,00	442.283,00	540.693,00
	Espírito Santo	3.924,00	3.692,00	3.887,00	4.028,00	4.865,00	4.830,00	7.182,00	14.362,00	16.214,00	19.015,00	23.975,00
	Mato Grosso	2.794,00	2.826,00	3.633,00	3.996,00	5.089,00	5.939,00	6.931,00	13.057,00	11.962,00	13.701,00	16.306,00
	Mato Grosso do Sul	2.619,00	2.627,00	2.599,00	2.726,00	3.242,00	3.845,00	6.194,00	12.138,00	14.493,00	17.877,00	22.308,00
	Alagoas	2.032,00	1.956,00	2.074,00	2.570,00	3.795,00	3.155,00	4.485,00	8.904,00	9.246,00	10.845,00	14.022,00
	Maranhão	2.024,00	2.479,00	2.645,00	2.981,00	3.605,00	5.049,00	5.778,00	8.371,00	8.217,00	8.932,00	12.594,00
	Sergipe	1.149,00	1.510,00	1.679,00	2.244,00	2.764,00	2.851,00	3.614,00	7.808,00	9.891,00	11.800,00	19.545,00
	Piauí	1.565,00	1.578,00	2.033,00	2.200,00	2.841,00	2.940,00	4.666,00	6.155,00	8.290,00	12.272,00	11.491,00
	Tocantins	369,00	275,00	302,00	742,00	1.104,00	1.538,00	3.119,00	4.647,00	4.691,00	4.476,00	4.850,00
	Rondônia	579,00	451,00	514,00	581,00	906,00	841,00	1.559,00	2.412,00	2.547,00	3.209,00	3.423,00

Fonte: GEOCAPES, Dados Analíticos, 2012

Nas chamadas específicas de editais direcionados a algumas regiões – percebe-se que esses esforços ainda não atingiram os objetivos pretendidos. Como exemplo, podemos citar o estado do Amapá que recebeu o menor montante de investimentos no país, no período de 2002 a 2012, inclusive com redução de investimentos no ano de 2011. Os estados com os menores índices de investimentos foram Roraima, Rondônia, Acre e Amapá – todos eles tiveram redução de investimentos nos anos de 2007 e 2008. E as regiões em situação de maior precariedade de investimentos, apesar de todos os esforços, ainda continuam em situação de extrema desigualdade quando analisadas comparativamente no cenário do Brasil.

Para uma mais nítida compreensão, A Tabela 7 demonstra o montante aplicado nos anos de 2007 a 2012, com o registro dos decréscimos e incrementos de investimentos e bolsas nos estados, demonstrando que, apesar do incremento do aporte de investimentos em muitos estados, ainda assim, as assimetrias permanecem.

Vemo-nos, então, diante de um impasse: como explicar o fato de que, apesar de todos os esforços para o incremento de investimentos nas regiões Norte e Nordeste do país, as assimetrias ainda persistem, com relação às regiões sul e sudeste do país? Ora, não é difícil deduzir que seja provavelmente porque as regiões Sul e Sudeste, que já possuem uma concentração histórica dos investimentos e bolsas, também mantem uma progressão linear no recebimento desses recursos. A CAPES investiu no estado do Piauí, no ano de 2012, quase o quádruplo do que investiu no ano de 2007 – e investiu no estado de São Paulo mais do triplo do que investiu em 2002. E as assimetrias permaneceram proporcionalmente iguais, embora os investimentos tenham se elevado para ambos os estados. E isso sem levarmos em conta que alguns estados sofreram reduções nos investimentos que receberam, como foi o caso de Rondônia e do Amapá, que tiveram, em 5 anos, uma redução drástica, respectivamente, entre os anos de 2007 e 2012.

Apesar do reconhecido esforço de fomento realizado pela CAPES – o aumento de investimento em algumas regiões ainda não foi suficiente para nivelar as diferenças, já que ainda não foi suficiente para homogeneizar, num mesmo patamar, todas as regiões do país. Para um melhor entendimento, um exemplo disso é o estado de Sergipe, que, no ano de 2002 recebeu investimentos de fomento numa ordem de R\$ 1 milhão cento e quarenta e nove mil reais. Embora no ano de 2012 esses investimentos tenham alcançado o valor de R\$ 19 milhões e quinhentos mil reais, com um incremento de quase 600%, o estado ainda não chegou próximo a São Paulo, que, só em 2002 já recebia investimentos de R\$ 119 milhões e em 2012 recebeu R\$ 540 milhões.

Há um equívoco na crença de que o aumento de investimentos em algumas regiões do país esteja, de fato, reduzindo as assimetrias regionais, pois não é isso o que os dados revelam. O desnível tem sido historicamente tão representativo que os incrementos que vem sendo destinados não tem sido suficientes para o nivelamento entre as regiões.

Na análise por regiões, vê-se que os estados da região Centro-oeste receberam, só no ano de 2012, um volume de R\$ 314 milhões; os estados do sudeste, o total de R\$ 868 milhões; os estados do sul, R\$ 445 milhões, enquanto os da região norte foram contemplados com um montante de R\$ 64 milhões. A região nordeste recebeu R\$ 374 milhões. A tabela 8 exhibe a concentração de investimentos nas regiões, com o demonstrativo por estado. Os valores foram aproximados, para a maior clareza do entendimento.

TABELA 04 – Investimentos da CAPES agrupados por regiões e estados em 2012

Região	Estados da Federação por região	Concentração investimentos em 2012 (R\$)	Total de Investimentos por região
<u>Centro-Oeste</u>	Minas Gerais Goiás Mato Grosso Mato Grosso do Sul Tocantins	236 milhões 35 milhões 16 milhões 22 milhões 5 milhões	314 milhões
<u>Sul</u>	Santa Catarina Rio Grande do Sul Paraná	91 milhões 214 milhões 140 milhões	445 milhões
<u>Sudeste</u>	Rio de Janeiro São Paulo Espírito Santo	303 milhões 541 milhões 24 milhões	868 milhões
<u>Norte</u>	Amazonas Pará Rondônia Roraima Amapá	19 milhões 37 milhões 4 milhões 3 milhões 2 milhões	65 milhões
<u>Nordeste</u>	Bahia Pernambuco Ceará Paraíba Rio Grande do Norte Alagoas Maranhão Sergipe Piauí	66 milhões 78 milhões 66 milhões 60 milhões 50 milhões 14 milhões 13 milhões 20 milhões 11 milhões	378 milhões

Fonte: Elaboração Própria, com base no GEOCAPES, 2012

Há muito, então, que se discute acerca do incremento dos investimentos da CAPES com fomento e bolsas, que vem gerando a sensação de que as assimetrias regionais vem sendo reduzidas em função de investimentos e editais especificamente direcionados a algumas regiões. A região Norte do país demonstra o fosso de desigualdades, com a comparação entre o estado do Amapá, que recebeu, no ano de 2012, R\$ 2 milhões enquanto estados como o Rio Grande do Sul, por exemplo, receberam mais de R\$ 200 milhões.

Desse modo, pode-se dizer que, em termos individuais, cada estado realmente progrediu nos investimentos recebidos, mas na análise aglutinada e comparativa entre as regiões do país, a assimetria permanece.

Outro detalhe da maior importância é o desnível entre estados da mesma região – a assimetria intra-região. É o caso de analisarmos os valores mínimo e máximo recebidos pelos estados de cada região – e veremos que em todas as regiões do país há, ainda, grandes desigualdades. E ainda é maciça a concentração de investimentos na região sudeste do Brasil – apesar da tentativa da CAPES, ao longo dos últimos anos, de aumentar investimentos nas regiões consideradas mais prejudicadas.

2.4.1 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)

A Avaliação dos Programas de Pós-graduação (conhecido como Sistema CAPES), implantado em 1976, envolve o acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7, determinam quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar no triênio subsequente. O Sistema CAPES abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições de ensino das diferentes regiões do país: a Avaliação das Propostas de Cursos Novos e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação.

A Avaliação das Propostas de Cursos Novos é parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos como integrantes do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e que se constitui numa rotina unificada para o ingresso de todos os cursos novos no sistema e funciona na seguinte sequência:

- a) Ao avaliar as propostas de cursos novos, a CAPES verifica a qualidade de tais propostas e se elas atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação;
- b) Os resultados desse processo são encaminhados ao Conselho Nacional de Educação para fundamentar a deliberação desse órgão sobre o reconhecimento dos novos cursos.

A Avaliação dos Programas de Pós-graduação compreende os processos de Acompanhamento Anual e de Avaliação Trienal do desempenho dos programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG. O Acompanhamento Anual é realizado no período compreendido entre os anos de realização das avaliações trienais. Tem por objetivo o estabelecimento de um diálogo entre a CAPES e as instituições promotoras de cursos de mestrado e doutorado com vistas à orientação da atuação dos programas de forma que possam elevar a qualidade de seu desempenho e superar os problemas que eventualmente estejam a enfrentar – se possível antes da Avaliação Trienal subsequente.

O Acompanhamento não implica na atribuição de conceitos aos programas, mas apenas na apresentação de um parecer com os comentários considerados pertinentes pela Comissão de Área, e não enseja que seus resultados sejam contestados mediante a apresentação de recursos ou pedidos de reconsideração.

Os resultados da avaliação de cada programa são apresentados na Ficha de Avaliação definida pelo CTC, de que constam, no que se refere aos vários quesitos e itens avaliados, os atributos a ele consignados, com os respectivos comentários e justificativas da comissão avaliadora, e, ao final, o conceito correspondente ao seu desempenho no triênio, na escala de 1 a 7 adotada. Tais resultados podem ser contestados pelas instituições de ensino mediante a apresentação de recurso contra a decisão inicial comunicada pela CAPES e, uma vez homologados pelo Ministro da Educação, são válidos até a homologação dos resultados da Avaliação Trienal subsequente.

Os resultados da Avaliação Trienal realizada pela CAPES, além de indicarem a qualidade do desempenho e a posição relativa de cada programa no contexto de sua respectiva área, servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais de investimento na pesquisa e na pós-graduação e fundamentam as deliberações do Conselho Nacional de Educação sobre quais cursos de mestrado e de doutorado obterão, para vigência no triênio seguinte, a renovação de seu reconhecimento.

Tanto a Avaliação das Propostas de Cursos Novos como a Avaliação dos Programas de Pós-graduação são processos alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os consultores acadêmicos.

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país.

Os objetivos da avaliação são a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa) e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Os referenciais empregados nos processos avaliativos são os documentos de área, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento. Neles, estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação. Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal (CAPES, 2014).

Dividida em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado, a avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é realizada pela CAPES desde 1976 e tem como objetivo a formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino, a formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico; e o fortalecimento das bases científicas, tecnológica e de inovação no país. Ambos os processos são conduzidos com base nos mesmos fundamentos: o reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares; a atualização de debates dos critérios por toda a comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e a transparência- com ampla divulgação das decisões, ações e resultados.



Figura 05: Organização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação
Fonte: CAPES, 2014

A avaliação é realizada em 48 áreas de avaliação, número vigente em 2014, e segue um mesmo conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) – que é a instância normativa e consultiva da Capes e responsável pela apreciação das avaliações efetivadas pelas comissões de áreas. As 48 áreas de avaliação são agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis: três Colégios e nove Grandes Áreas, como disposto no quadro a seguir:

COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA		
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciências de Alimentos	Biodiversidade	Educação Física
Ciências Agrárias I	Ciências Biológicas I, II e III	Enfermagem
Medicina Veterinária		Farmácia
Zootecnia/Recursos Pesqueiros		Medicina I, II e III
		Odontologia
		Saúde Coletiva
COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR		
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR
Astronomia/Física	Engenharias I, II, III e IV	Biotecnologia
Ciência da Computação		Ciências Ambientais
Geociências		Ensino
Matemática/Probabilidade e Estatística		Interdisciplinar
Química		Materiais
COLÉGIO DE HUMANIDADES		
CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia/Arqueologia	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Artes/ Música
Ciência Política e Relações Internacionais	Arquitetura e Urbanismo	Letras/Linguística
Educação	Ciências Sociais Aplicadas	
Filosofia/Teologia	Direito	
Geografia	Economia	
História	Planejamento urbano e Regional/Demografia	
Psicologia	Serviço Social	
Sociologia		

Quadro 08 – As Áreas de Avaliação da Capes

Fonte: Brasil, 2014

A fase de coleta de dados é operacionalizada por um sistema informatizado da CAPES, desenvolvido com o objetivo de coletar informações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país. Com o lançamento da Plataforma Sucupira, o Coleta de Dados foi reformulado e passa a ser um dos módulos que a constituem. Os dados coletados prestam-se principalmente à avaliação dos programas de pós-graduação e para a constituição da chamada “memória da pós-graduação”, que é o acervo de informações consolidadas sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. A coleta de dados objetiva, ainda, prover a CAPES informações necessárias ao planejamento dos seus programas de fomento e delineamento de suas políticas institucionais.

Os dados podem ser preenchidos continuamente pelo coordenador do curso de pós-graduação, à medida que estiverem disponíveis no programa de pós-graduação (PPG). A Plataforma poderá ser consultada permanentemente por toda a comunidade por meio de relatórios consolidados, à medida que o PPG passe a inserir suas informações no módulo Coleta da Plataforma Sucupira.

Apesar da possibilidade de inserção contínua de dados dos PPGs, há um período ao longo do ano/semestre em que é solicitado ao Coordenador do PRG, juntamente com o Pró-Reitor, a conferência e consolidação das informações inseridas na plataforma até determinado momento.

2.4.2 A Plataforma SUCUPIRA

A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965, conhecido como O Parecer Sucupira. Esse documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. A Plataforma Sucupira é uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e servir como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG, tendo sido concebida para disponibilizar, em tempo real e com muito mais transparência, as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica.

Outra finalidade da Plataforma é instrumentalizar a parte gerencial-operacional de todos os processos, possibilitando, desse modo, uma maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação – PPGs.

Em termos de avanços para os processos da CAPES, a Plataforma assegura maior transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica; redução de tempo, esforços e imprecisões na execução de avaliação do SNPG; maior facilidade no acompanhamento da avaliação; maior confiabilidade, precisão e segurança das informações e controle gerencial mais eficiente (CAPES, 2014).

Já para as Instituições de Ensino Superior (IES), a Plataforma oferece uma série de vantagens como o aumento da facilidade e simplicidade no processo de envio e coleta de informações; a imediata visibilidade das informações da instituição; uma maior agilidade no processo de solicitações e facilidade na comunicação com a CAPES; um melhor acesso e disponibilidade de informações sobre todo o SNPG – que possibilitam a elaboração de metas, ações e políticas institucionais e planos de desenvolvimento, além da possibilidade de envio de informações em tempo real ao longo do ano – auxiliando, desse modo, na integração com sistemas de registro acadêmico-corporativos.

O módulo Coleta de dados da Plataforma Sucupira conta com diferentes perfis de usuários, cada um com funcionalidades específicas, que são:

- a)** Coordenador de Programa de Pós-Graduação - Registra os dados coletados no programa e tem como atribuições principais: registrar os dados referentes às atividades cotidianas do PPG.
- b)** Pró-Reitor ou cargo equivalente - Reúne os dados coletados de todos os programas de uma IES e tem como atribuições principais: conferir e homologar os dados preenchidos por cada PPG de sua IES para transferência à CAPES.
- c)** Coordenador de área - Valida e autoriza solicitações dos PPGs e tem como atribuições principais: receber solicitações específicas de PPGs que demandem autorização pela área de avaliação, considerando seus critérios de acompanhamento e avaliação (por ex. alteração de nome do PPG/curso, alteração de área básica).
- d)** Gestor DAV - Acompanha e homologa dados e solicitações e tem como atribuições principais acompanhar o preenchimento de dados e a movimentação do SNPG, receber e homologar solicitações dos PPGs e das IES.

Nos termos da legislação vigente, somente têm validade nacional os diplomas de mestrado (acadêmico e profissional) e de doutorado reconhecidos pelo Conselho Nacional de

Educação/MEC com base na avaliação realizada pela CAPES. Este ato de reconhecimento é reservado aos cursos que obtêm como resultado do processo de avaliação de proposta de curso novo nota igual ou superior a 3, na escala de 1 a 7 adotada para este fim. O processo de avaliação tem início com a submissão da proposta à CAPES e, a partir dela, são realizadas as análises tanto pelas comissões de áreas como pelo CTC e, por fim, deverá haver a deliberação do CNE, no MEC, que analisa os pareceres e confere ou o não o reconhecimento do curso.

O fluxograma abaixo ilustra, por etapas, como se dá o processo de análise de propostas para inclusão de novos cursos no SNPG:

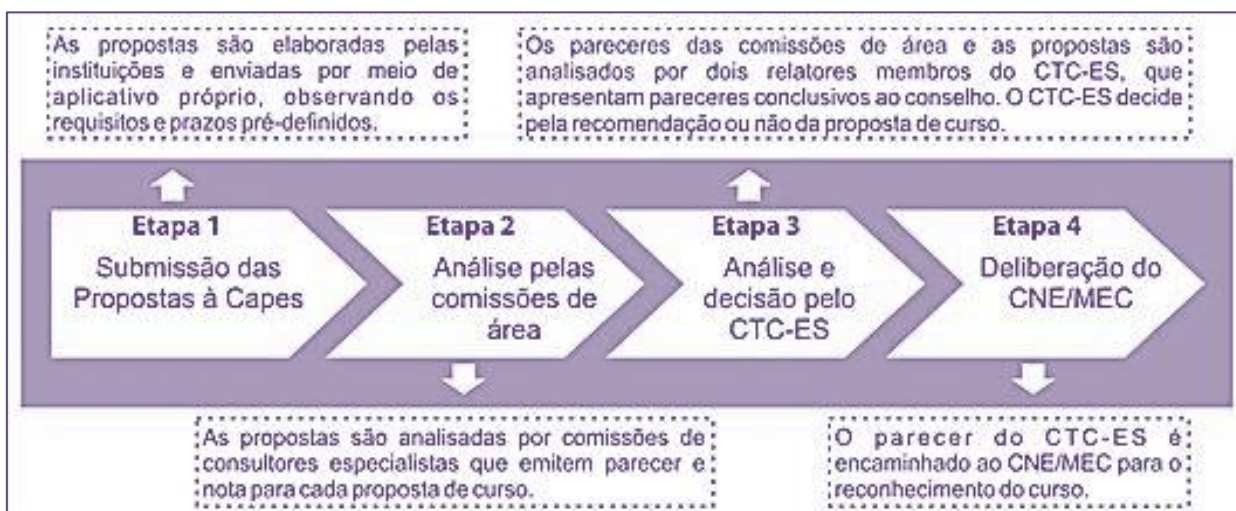


Figura 06 - Processo de avaliação de Novas Propostas de Cursos

Fonte: CAPES, 2014

Conforme a página da CAPES (2014), a partir do momento que um curso é recomendado pela CAPES e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, ele passa a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Com isso, passa a ter a obrigatoriedade de prestação de informações à CAPES, a respeito de toda a sua atividade acadêmica e de pesquisa. Devem ser reportados dados de infraestrutura física, formação e atividades de docentes, matrícula e titulação de alunos, disciplinas oferecidas, projetos de pesquisa desenvolvidos, produção bibliográfica em termos de artigos científicos, livros, dissertações e teses defendidas, produção técnica e tecnológica, etc. Para o recebimento dessas informações, há um sistema denominado "Coleta de Dados", que foi reformulado para fazer parte da Plataforma Sucupira.

O módulo de Coleta da Plataforma Sucupira reproduz basicamente os mesmos campos de informação que eram usualmente solicitados no aplicativo anterior "Coleta de Dados". A

fundamental e essencial mudança será que a inserção de informações pelos programas de pós-graduação (PPGs) passa a ser contínua e online, ou seja, os dados poderão ser alimentados na Plataforma a qualquer momento, assim que alguma situação é concretizada (por ex. a matrícula ou titulação de um aluno, o cadastramento de uma produção intelectual, o ingresso de um docente).

O preenchimento do módulo de Coleta de Dados na Plataforma Sucupira é realizado pelo coordenador do programa de pós-graduação, cujo acesso se dá por meio de uma senha personalizável. As informações coletadas sobre os Programas são as seguintes: dados cadastrais, Proposta, Financiadores, Linhas de Pesquisa, Turmas, Disciplinas, Docentes, Discentes, Projetos de Pesquisa, Participantes Externos, Trabalhos de Conclusão, Produção Intelectual e Produções mais Relevantes.

Quanto à permanência dos Programas, a avaliação é realizada trienalmente e tem como ponto de partida o recebimento dos dados coletados na Plataforma, após o que há o tratamento das informações e as análises pelas comissões de área e pelo CTC. Com base nos pareceres das análises, o CNE/MEC, então, delibera sobre a nota dos Programas e sua consequente manutenção ou não no SNPG.

A figura 07 ilustra as etapas da avaliação para a permanência dos Programas no SNPG:

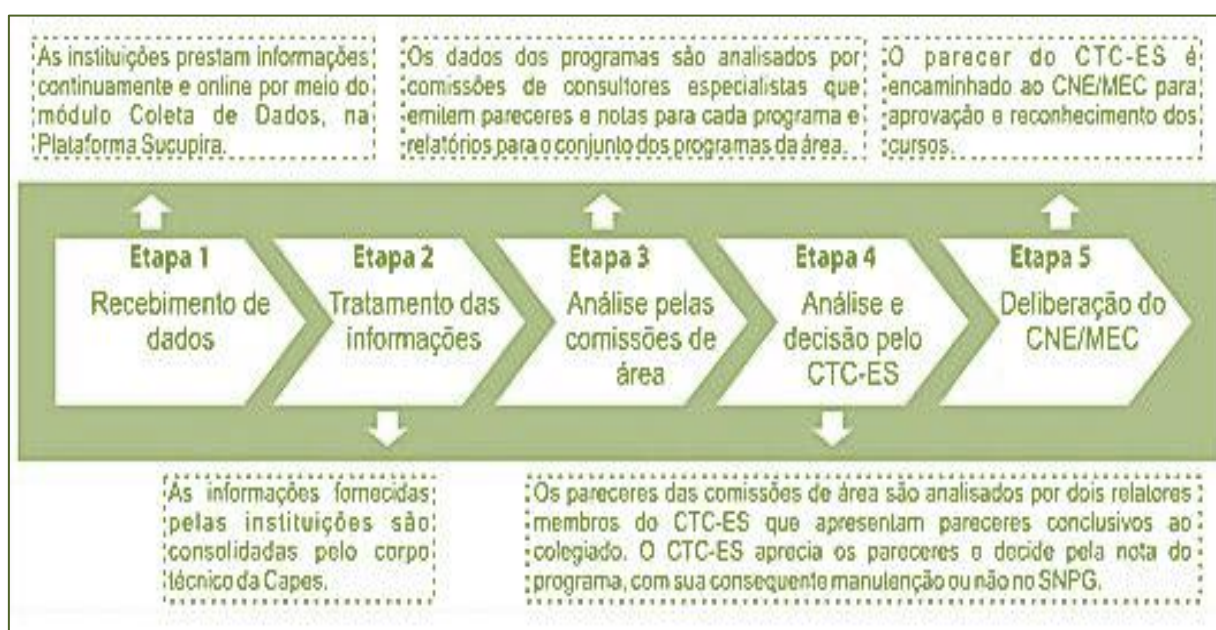


Figura 07 - Processo de Avaliação para manutenção dos Programas

Fonte: CAPES, 2014

Com base nas informações coletadas pelo sistema, dá-se, então o acompanhamento dos cursos, que tem como objetivo acompanhar o desempenho dos Programas ao longo do intervalo entre as avaliações periódicas. Essa atividade pode abranger a realização de visitas de consultores a cursos de mestrados acadêmico e profissional e doutorado - ou seminários de avaliação da área. Em tais seminários são realizadas apresentações de indicadores de desempenho e do estado da arte referentes a cada programa, seguidas de análises, debates e orientações¹⁶.

2.4.3 Os Indicadores de Qualidade da Produção Científica (O Sistema Qualis)

A preocupação com a avaliação da qualidade da produção tem sido alvo de atenção, nacional e internacional e, embora tal literatura não seja muito vasta e bem difundida nas áreas de avaliação, essa preocupação encontra sua justificativa na multiplicação de periódicos nas diversas áreas do conhecimento e, também, nas inúmeras críticas que vem sendo formuladas em âmbito internacional quanto à publicação de revistas sem critérios de qualidade.

O MEC, em 1995, procedeu à reforma do processo de avaliação coordenado pela CAPES, instigando a mobilização interna das Instituições de Ensino Superior (IES) para a criação de programas alternativos de qualificação dos docentes e discentes, além da qualificação da graduação e do sistema educacional de um modo geral. Um dos problemas identificados foi a necessidade de ajustamento dos critérios e indicadores adotados, tendo em vista, entre outros aspectos, valorizar mais adequadamente a produção científica, artística e tecnológica do corpo docente e discente, a integração da pós-graduação com o ensino da graduação e também a consideração das peculiaridades dos programas e de informações qualitativas sobre seu desempenho.

Em 1998, a CAPES propôs o desenvolvimento do Qualis para a construção de indicadores de avaliação, tendo por base a qualidade dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação de sua produção científica. Em 2004, o Qualis foi divulgado para a comunidade, pela primeira vez, por meio da internet. O site da CAPES passou a apresentar não só a classificação nominal dos periódicos por área de conhecimento,

¹⁶ Os relatórios dessas reuniões/seminários podem ser consultados nas páginas das Áreas em <http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/paginas-das-areas>

como também os critérios adotados pelas áreas para proceder à classificação. Levando-se em consideração que a CAPES é a agência responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação, o Qualis tornou-se um importante instrumento de indução de veículos especializados, além de constituir-se como uma ferramenta essencial para a seleção dos periódicos divulgados pelo Portal de Periódicos da CAPES.

O modo de avaliação de qualidade feito a partir do impacto das publicações na comunidade científica é denominado no ramo da bibliometria e da cientometria como análise de citações. As disciplinas da cientometria e bibliometria têm evoluído significativamente em relação ao número de publicações científicas internacionais. As principais razões para esse crescimento são: a percepção de que citações de artigos e autores têm uma relação significativa com seu impacto e sua qualidade, em comparação com a opinião de pares; e o fato de ter aumentado a aplicação da métrica de citações na avaliação da produção científica e tecnológica em diferentes níveis, com impacto significativo na elaboração e condução de políticas científicas (MOED, 2005). Esse crescimento é resultado da participação de investigadores de muitos campos científicos, desde que Eugene Garfield propôs medir o impacto de publicações (CAWKELL; GARFIELD, 1998).

Um dos instrumentos utilizados pela CAPES para alcançar seus propósitos é o sistema Qualis, que é o conjunto de procedimentos utilizados para classificação, estratificação e determinação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, o Sistema Qualis disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

O sistema Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5 e C - com peso zero.

Um mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas e pode receber diferentes avaliações. Conforme a CAPES (2014), isso não constitui inconsistência, mas expressa o valor atribuído, em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado. Por isso, a

própria CAPES (2014) declara que não pretende, com essa classificação, que é específica para o processo de avaliação de cada área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta.

O aplicativo que permite a classificação e consulta ao Qualis das áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos é o WebQualis. Contudo, o sistema de classificação de periódicos da CAPES para efeitos de avaliação de programas e cursos de pós-graduação tem sido objeto de polêmicas e de críticas em relação à sua metodologia, exatamente porque os críticos entendem que há injustiça quando um mesmo periódico possui avaliações diferenciadas entre diversas áreas. É o caso, por exemplo, da revista *Ra'e Ga*, da UFPR, que tem conceito A2 na área de Geografia, mas é B1 na lista de Ciência Política¹⁷.

Um fato digno de registro e resultante de muitas lutas foi que, a partir do ano de 2009, e após diversas reuniões e pressões junto ao CTC-ES da CAPES, e com a forte reivindicação dos representantes das Ciências Humanas – que se sentiam prejudicados com a ausência da classificação de livros, que é o fulcro da produção dos docentes da Educação, o Sistema Qualis passou a avaliar os livros. O Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) durante a 111ª Reunião, realizada em 24 de agosto de 2009, aprovou o Roteiro para Classificação de Livros, que apresenta conceitos e definições comuns e sugestão de modelo de ficha de classificação e passou a servir como orientação para as áreas que passariam a ter os livros classificados a partir da avaliação trienal de 2010.

Em várias áreas do conhecimento, os livros constituem a principal modalidade de veiculação de produção artística, tecnológica e científica. As outras áreas de conhecimento, nas quais a produção de conhecimentos quase não se expressa na forma de livros, mas preferencialmente na forma de artigos em periódicos, não utilizam o Roteiro para Classificação de Livros.

Conforme a CAPES (2014), esse roteiro consolida discussões ocorridas nas áreas e no âmbito do CTC-ES desde o meio do ano de 2008, cujos esforços eram de estabelecer critérios e procedimentos comuns para a qualificação de livros. Como no caso de periódicos, as orientações e critérios do roteiro foram estabelecidos visando exclusivamente à avaliação da produção intelectual dos programas de pós-graduação e, portanto, são inadequadas para avaliações individuais de professores, pesquisadores e alunos.

¹⁷ Revista *Ra'e Ga* – O Espaço Geográfico em Análise. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega>

A então Coordenadora da Área da Educação, já em seu Relatório do Documento da Área, em 2009, apontou o ganho com o Roteiro para Classificação de Livros:

A avaliação dos livros será realizada em quatro estratos, considerando-se os aspectos definidos no Roteiro para classificação de livros, aprovado pelo CTC em agosto de 2009. Para ser classificada, a obra deve possuir ficha catalográfica, com ISBN ou ISSN, mínimo de 50 páginas e ser produto intelectual que resulte da investigação de docentes da pós-graduação.

A resultante dessa inserção dos livros culminou nos seguintes critérios, também publicados no Relatório da Área de Educação (CAPES,2013):

INSTRUMENTO PARA A CLASSIFICAÇÃO DE LIVROS
Parte I – Dados de Identificação da obra Título da Obra: Autores (livro) ou Organizadores (coletânea) (especificar se for docente ou discente do Programa): ISBN: Editora: Local da edição (cidade/pais): Número de Páginas: Ano da primeira edição: Número e ano da edição enviada: Tiragem: Formato (impresso ou eletrônico): Referência completa do Livro / Coletânea (adotar ABNT): Numero de capítulos da coletânea: Autores (docentes e discentes) do Programa de Pós-graduação, título e páginas de cada capítulo: Vinculação do livro/coletânea a linha de pesquisa, área de concentração ou área de conhecimento: Resumo do livro/Coletânea: (ementa) Informações complementares (informações sobre a participação de docentes/discentes de outros programas, tipo de financiamento, premiação, participação de autores estrangeiros, etc.)
A avaliação levará em consideração, especialmente para o estrato mais elevado, quesitos de relevância da temática, caráter inovador da contribuição e potencial de impacto, tais como definidos pelo CTC. Além desses aspectos, serão considerados aspectos formais — autoria, editoria, financiamento, reedição, prêmios — que valorizam a obra, embora não sejam obrigatórios. Para fins de classificação, as obras serão subdivididas de acordo com sua natureza em: (a) obra integral; e (b) coletânea e dicionários.

Quadro 09- Classificação de Livros no Sistema Qualis (Identificação da obra)
 Fonte: Adaptado do Relatório de Área- Educação (CAPES, 2013)

Quanto à integralidade e ao teor do livro/ obra, foram definidos critérios para a classificação, que varia entre L4 (obras mais bem pontuadas, consideradas qualificadas de alto impacto) a L1 (obras de menor pontuação):

Procedendo-se, entretanto, e sob a ótica da Educação, a uma análise dos critérios de classificação do estrato L4 – o mais alto – percebe-se um distanciamento da vinculação com a realidade da escola e com a obra didática. O primeiro critério, a *discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação* – foge ao escopo do chão de sala. O próprio Inep (1996) aborda a questão do livro didático e apresenta sua relação com o processo de ensino-aprendizagem e sua empregabilidade nas escolas. Tais critérios não são contemplados em nenhum dos estratos para livros, na avaliação atual.

[...] o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem.

Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Por tais razões, o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. Esta sua dupla destinação manifesta-se, por exemplo, no fato corrente de que certos exemplares do livro didático são chamados de livro do professor (INEP, 1996).

Em sua forma mais comum, livros didáticos contêm textos informativos (sobre Ciências, sobre Gramática, Geografia etc) aos quais se seguem exercícios e atividades. A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a aprendizagem.

Entretanto, os critérios de classificação de um livro L4 não permeiam essa subjetividade, ao considerarem fatores também como *potencial de impacto, recorte autoral e abordagem alicerçada em trajetória de pesquisa nas áreas de conhecimento*, calcando a avaliação desse livro apenas sobre a pesquisa e não valorando sua empregabilidade no ensino e na aprendizagem.

Outra questão passível de discussão são os atributos que valorizam a obra – e lhe conferem a mais alta pontuação – que são *o financiamento da pesquisa, obra com até 3 autores, coautoria com pesquisadores estrangeiros, pertencimento a coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais), prefácio e/ou apresentação de outro pesquisador, informação sobre o(s) autor(es) e prêmios.*

Em áreas como a Educação, por exemplo, muitos desses critérios são inviáveis, como por exemplo, em um livro sobre a Língua Portuguesa – haver participação de pesquisadores estrangeiros. Desse modo, os critérios de avaliação criam uma trilha de dificuldades para os docentes que elaboram os livros didáticos voltados para as atividades formadoras do ensino seriado e que sustentam toda a educação básica do país, pois que suas obras dificilmente atenderão ao que é exigido, já que o teor valorizado é fortemente a orientação à pesquisa.

Os livros didáticos, especialmente aqueles que se destinam aos primeiros anos do ensino fundamental, não necessariamente são frutos de parcerias com pesquisadores estrangeiros e não necessariamente são elaborados por mais de três autores e também não necessariamente são premiados ou prefaciados por pesquisadores. Essa é uma exigência que nem sempre se coaduna com o propósito formador do livro didático e que em nada lhe confere maior ou menor qualidade.

Diante desses critérios, toda a subjetividade do alcance formador dessas obras corre o risco de perder-se, uma vez que, num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para que com ele se aprendam conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere.

Apesar de a inclusão dos livros na avaliação ter sido bastante celebrada e recebido com algum otimismo nas áreas das Ciências Humanas, esta ainda deixa bastante a desejar, uma vez que não mensura o valor das obras para o aprendizado ou sua relevância nas salas de aula, estando a avaliação circunscrita, também, a fatores como a inovação, por exemplo – critério de difícil aplicação a muitos conteúdos, como a Matemática, à Língua Portuguesa ou à História do Brasil, entre outros.

Vejamos, então, minuciosamente, os critérios que definem cada estrato que classifica os livros, no quadro a seguir:

ESTRATO	OBRA INTEGRAL
L4	DEFINIÇÃO
	Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. As obras devem apresentar necessariamente: relevância, caráter inovador, potencial de impacto, esforço autoral e alcance teórico; organicidade, introdução/capítulo introdutório ou Coordenação de Aperfeiçoamento de apresentação que demonstre a organicidade da obra; Distribuição/circulação; qualidade da edição; e editora com conselho editorial. Obra acadêmico-didática ou de revisão de literatura com relevância, caráter inovador, potencial de impacto, organicidade, recorte autoral e abordagem aprofundada, alicerçada em trajetória de pesquisa nas áreas de conhecimento. São atributos que valorizam a obra: financiamento da pesquisa, obra com até 3 autores, co-autoria com pesquisadores estrangeiros, pertencimento a coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais), prefácio e/ou apresentação de outro pesquisador, informação sobre o(s) autor(Es) e prêmios.
L3	Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. As obras devem apresentar: relevância, caráter inovador, potencial de impacto, organicidade, distribuição/circulação e qualidade da edição. São atributos que valorizam a obra: institucionalização da pesquisa no Programa, introdução/capítulo introdutório ou apresentação que demonstre a organicidade da obra, obra com até 3 autores, editora com conselho editorial e coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais).
L2	Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. As obras devem apresentar organicidade. Obra acadêmico-didática ou de revisão de literatura, tomando como referência pesquisas e estudos na área educacional, que apresente organicidade. São atributos que valorizam a obra: ter até 3 autores, distribuição/circulação, qualidade da edição, editora com conselho editorial e coleções, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.
L1	Obra com abordagem menos orgânica e pouca argumentação conceitual. Não há exigência de ampla distribuição nacional.

Quadro 10 - Classificação dos Livros no Sistema Qualis (conteúdo e organização)
 Fonte: Adaptado de Relatório de Área – Educação (CAPES, 2014)

Além da inserção dos livros, foram, também, incluídos as classificações para Coletâneas e os Dicionários. Ao tomarmos, uma vez mais, o estrato L4 (de maior pontuação) como referência para a análise, fica patente que as obras devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto e ser, necessariamente, produto de convênios, de redes nacionais ou internacionais ou de pesquisa financiada. São considerados atributos que

valorizam a obra: *participação discente, presença de autores e organizadores estrangeiros, ampla distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios*. Assim sendo, um docente que publique, por exemplo, uma Coletânea dos Grandes Romancistas Brasileiros, destinada ao alunado do ensino médio, apenas teria seu trabalho pontuado no estrato se a obra fosse fruto de uma pesquisa financiada mediante apoio de agências de fomento e isso se constitui em uma dupla exigência – pois essas agências já impõem uma série de condições e pré-requisitos que precisam ser atendidos para que o financiamento seja concedido – e isso se dá dentro de um sistema de seleção rigoroso e , normalmente, de caráter nacional.

Outra questão importante que se apresenta é a ausência de clareza acerca dos critérios de relevância de uma obra pedagógica, pois se sabendo que sua relevância só pode ser mensurada pela sua capacidade de promover o conhecimento – a subjetividade expressa no processo de construção do conhecimento, seja ele individual ou coletivo, dificilmente poderá ser traduzida pelos critérios de avaliação atualmente propostos para a classificação do valor das obras desse cunho. E esse é um fato que causa impacto direto especialmente na área da Educação, cujas obras pedagógicas possuem um teor diferente das obras didáticas gerais, pois sua intenção vai além de informar – elas buscam formar, exemplificar e treinar – muitas vezes apresentando exercícios e conceitos consagrados e, por tal motivo, nem sempre de caráter inovador. Não há como, por exemplo, se inovar as Leis da Física ou da Química, como não é possível inovar os fatos clássicos da História, por exemplo.

Saviani (1991, p. 37), por exemplo, reflete sobre a contribuição do livro didático numa realidade pós moderna e defende o seu conteúdo clássico, aconselhando um meio termo entre o antigo e o pós-moderno:

O conteúdo do livro didático não deve ser constituído pelo antigo ou tradicional nem pelo moderno ou pós moderno. Seu critério deve ser o clássico, pois, seguindo esse caminho, ou seja, utilizando-se do livro didático enquanto instrumento de participação do que acontece em nossa época, para entendimento daquilo que passou mas que perdurou, como válido, para as épocas futuras, a escola estará contribuindo com o desenvolvimento da cultura humana.

Se o livro didático é imprescindível no espaço escolar, seja como um instrumento pedagógico, um mecanismo do processo de ensino-aprendizagem, um material de capacitação ou um instrumento legitimador do aparelho educacional – isso se dá por meio de seus aspectos pedagógicos e sua influência na aprendizagem e desempenho dos alunos. Nenhum

desses fatores primordiais é considerado no estabelecimento dos estratos destinados aos livros, como pode ser conferido no quadro abaixo:

COLETÂNEA E DICIONÁRIOS	
ESTRATO	DEFINIÇÃO
L4	Coletânea com textos muito bem articulados cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente à determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. Necessariamente, produto de convênios, de redes nacionais ou internacionais ou de pesquisa financiada. São atributos que valorizam a obra: participação discente, presença de autores e organizadores estrangeiros, ampla distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.
L3	Coletânea com textos articulados cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. Resulta de pesquisa institucional de grupos de pesquisa de um ou mais programas ou da consolidação de trajetórias de pesquisas dos autores. Coletânea com textos muito bem articulados cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema, e biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. São atributos que valorizam a obra: participação discente, autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.
L2	Coletânea com textos com menor articulação cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. Coletânea com textos articulados cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema, e biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. São atributos que valorizam a obra: participação discente, autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação, qualidade da edição.
L1	Coletânea com textos pouco articulados, mas que demonstrem vinculação à pesquisa desenvolvida na instituição.

Quadro 11 - Classificação de Coletâneas e Dicionários no Sistema Qualis
Fonte: Adaptado de Relatório de Área – Educação (CAPES, 2013)

A inserção desses critérios foi celebrada pela CAPES como um grande avanço para a área de Ciências Humanas e, particularmente, para a área de Educação e a inserção de livros, coletâneas e dicionários pretendeu trazer mais equanimidade à avaliação das publicações. Tentou-se fazer uma equiparação com os critérios já existentes para a classificação de periódicos, que, antes, eram comuns a todas as áreas de conhecimento mas não atendiam às especificidades de todos os Programas. E, nesse mesmo período, houve também a inclusão do Qualis Artístico, porém como as suas peculiaridades fogem ao tema do presente estudo, não nos deteremos em seus critérios.

Contudo, não se pode deixar de registrar que as estratificações mais altas e consideradas de alto impacto forçam a necessidade de apoio de agências para as publicações, dispostas em editais de ampla concorrência nacional. E aí se dá início à uma controvérsia e a muitas críticas, sendo a primeira delas a ênfase à internacionalização dos veículos de publicação. Como esse critério de internacionalização, trazido para os livros, espelhou-se nos critérios já adotados para os periódicos, é importante conhecermos, então, a atual situação – em nível nacional – das revistas de estrato mais alto (A1) para a área da Educação. Há somente quatro delas e são as seguintes:

ISSN	TÍTULO	ESTRATO
0101-7330	Educação & Sociedade (Impresso)	A1
1517-9702	Educação e Pesquisa (USP. Impresso)	A1
1413-2478	Revista Brasileira de Educação (Impresso)	A1
0102-2555	Revista da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo. Impresso) (Cessou em 1998. Cont. ISSN 1517-9702 Educação e Pesquisa (USP. Impresso))	A1

Quadro 12- Revistas brasileiras na área de Educação com Estrato A1
Fonte: Adaptado de Qualis CAPES - Área de Educação, 2015

Percebe-se, de imediato, a imensa dificuldade de se concentrar toda a publicação de estrato A1 em apenas quatro veículos e o impacto de tal demanda sobre o tempo de avaliação dos trabalhos enviados. Isso se constitui em um tratamento desigual e a dificuldade particularmente posta aos pesquisadores da Área de Educação. A título de exemplo, a própria autora desta tese realizou a submissão de um artigo intitulado ‘QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E O MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES: CONTRIBUIÇÕES AOS

DEBATES' no mês de julho de 2014 e o tempo de espera, até o presente (novembro de 2015), já é de 16 meses.

É preocupante o fato de que, após a espera de 16 meses pelo resultado de uma avaliação de um trabalho submetido a uma Revista com estrato A1 – e considerando-se que o parecer seja liberado de imediato – o que não é provável (posto que o artigo ainda não passou da primeira rodada de avaliação pelos pares), caso haja necessidade de, em não sendo aprovado, submeter novo trabalho à Revista, uma nova espera tão ou mais longa poderá comprometer o tempo hábil para a inserção desse trabalho na próxima avaliação da CAPES.

Voltando, então, aos livros e depois de vermos a exiguidade de canais de publicação no estrato A1 para a área de Educação, percebemos que essa dificuldade fica ainda maior no que diz respeito aos livros – em virtude da ausência de uma lista dos livros classificados e de canais institucionalizados para publicação de amplo conhecimento e aos quais os docentes possam submeter suas obras – pois o que hoje existe são os esforços isolados junto a editoras das universidades ou a publicação paga pelos próprios docentes. Sobre o assunto, a CAPES informa, em seu sítio da Internet, que, por uma limitação técnica/ operacional, a classificação de livros está sendo utilizada exclusivamente para fins do processo de avaliação. Ou seja, nesse primeiro momento não está sendo divulgado o *ranking* dos livros classificados. As áreas que procedem à classificação da qualidade de livros têm feito diretamente nos cadernos de indicadores para avaliação dos Programas de Pós-graduação e sua divulgação tem acontecido intra-área, ou seja, diretamente aos programas. Para a obtenção de informações sobre o andamento da qualificação de livros em cada área, a CAPES sugere o contato direto com o coordenador dessa área.

Isso sugere um processo um tanto nebuloso, contraditório e centralizador, uma vez que o processo pouco se dá a conhecer e a avaliação antecipa-se à disseminação de informações objetivas sobre como a mesma será conduzida. Critérios como os dispostos no estrato L4 , *'ampla distribuição/circulação, qualidade da edição'*, pela ausência de veículos editoriais institucionalizados, acabam dependendo, para serem atendidos, de recursos pessoais dos docentes ou das editoras universitárias – e, com isso, as assimetrias regionais voltam à cena e perpetuam-se as mesmas distorções históricas já conhecidas.

Frente a essas dificuldades pelas quais passam algumas áreas, a inclusão dos livros no sistema Qualis – que vinha sendo objeto de reivindicações antigas – acenou com a

possibilidade de ser, a princípio, um início de ajuste para algumas dessas distorções – mas logo se comprovou insuficiente e ainda fora de conformidade com as expectativas, pois não sobreveio o tão esperado tratamento mais justo para com as especificidades do conhecimento disseminado por meio dos livros, tão característico nas Ciências Humanas e, particularmente, na Educação.

E é Fiorin (2007, p. 272) quem vem enfatizar muito bem os principais fatores da importância histórica e das especificidades do objeto livro nas Ciências Humanas, afirmando que, embora os *papers* tenham relevância, o que de mais significativo se produz é veiculado por meio de livros, que apresentam uma reflexão de maior fôlego, mais amadurecida. E esse tipo de veiculação nem sempre visa aos interesses da internacionalização.

Observemos, por exemplo, o papel que tiveram obras como *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda; *Formação da Literatura Brasileira*, de Antônio Candido; *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre e tantos outros. Para não citar apenas os antigos, pensemos na monumental *Gramática de usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves. Nesse caso, é preciso considerar que, enquanto há canais institucionalizados para aparecimento em periódicos internacionais, não há processos oficializados de submissão de livros para publicação. Ademais, deve-se levar em conta que o interesse pelo histórico, pelo particular, pelo contingente e seu peso nos critérios editoriais são políticos.

Para as pessoas em geral, há maior importância nos processos sociais, na literatura, na língua dos países que têm maior significado político e econômico. Vejamos o caso da gramática mencionada acima. Ela sem dúvida tem nível internacional, mas dificilmente seria publicada em qualquer outro país, mesmo porque que interesse teria, para os falantes de outras línguas, a tradução de uma gramática da língua portuguesa? Ainda que sendo uma obra extremamente inovadora do ponto de vista teórico ou metodológico, que importância teria para um não falante de um dado idioma uma gramática dessa língua? E, no entanto, a autora demorou longos anos para fazer seu trabalho.

Diante das dificuldades inerentes ao processo e das insatisfações por ele geradas, surgiram apelos, inclusive oriundos das próprias Ciências Humanas, para que se abandonasse o tipo de classificação proposto pela CAPES para os livros. Quando os livros deixam de ser meios complexos e se tornam, em vez disso, objetos sobre os quais quantificamos, então se

segue que todos os outros assuntos que as humanidades estudam perdem seu valor (WATERS, 2006, p. 12).

A respeito do assunto, o próprio representante atual da Área de Educação da CAPES, Prof. Romualdo Portela, em entrevista concedida no ano de 2015 no Portal da ANPED, reconhece a necessidade urgente para o início da defesa do livro no contexto da avaliação da pós-graduação, bem como dos diálogos sobre a disparidade existente na avaliação de livros, que nem sempre é capaz de captar a qualidade dos mesmos no que diz respeito à pesquisa. Essa busca de melhores formas de avaliar a qualidade da produção publicada na forma de livros é algo que preocupa o representante da área da Educação, que também menciona como tema prioritário das discussões a defesa do livro como um importante meio de difusão da produção na área. Outra questão de ordem é o tratamento e qualificação das publicações pagas e de apelo comercial que, segundo o professor Romualdo Portela, são meras repetições do já conhecido ou amontoados de lugares comuns.

Todas essas questões do sistema Qualis perpassam o modelo CAPES de avaliação da pós-graduação brasileira e evidenciam distorções que prejudicam os Programas e seus docentes – especialmente os das áreas de Ciências Humanas. Se, por um lado, deve existir uma forte articulação – preconizada pela própria CAPES, entre a pós-graduação e a Educação Básica – essa articulação precisa ampliar seus horizontes para muito além da simples formação de docentes e voltar seu olhar também para os produtos (no caso, os livros), direcionados ao nível básico do ensino. E buscar formas de avaliação capazes de realmente pontuar com conformidade e maior adequação, esse tipo de obra.

Os indicadores de qualidade, definidos pelo sistema Qualis, para cada área, normalizam os espaços de publicação (eventos científicos e veículos de publicação) da produção dos pesquisadores. Entretanto, há a peculiaridade de áreas como a de Educação ou a de Saúde Pública, entre outras, em que, quando a ênfase do modelo avaliativo passa a ser na inserção internacional, surge um impasse – pois são áreas do conhecimento que trazem intrínsecas à sua prática a discussão das problemáticas locais-regionais em suas singularidades, cuja característica maior é a socialização contínua de estratégias de avaliação-intervenção nos contextos locais, e muitas vezes sem ambição de universalização.

Se há temáticas e setores, em áreas como essas, que se prestam a publicações de abrangência maior, outras há que ficam deslocadas e mesmo desvirtuadas a partir de tal exigência. Nossas linhas e projetos de pesquisa, em sua maioria, versam sobre assuntos de

interesse nacional. É pertinente notar que a política da inserção internacional reduz a importância dos periódicos – e agora também dos livros - nacionais.

Nesse cenário, um fato preocupante é que, a fim de atender às expectativas do público leitor de nível internacional, a linguagem dos textos acaba por ser mais rebuscada, técnica e assumir um jargão mais complexo - fugindo à compreensão dos leitores comuns como, por exemplo, os profissionais em serviço na ponta da formação, como é o caso na Educação Básica ou nos postos de saúde, respectivamente. Assim sendo, embora a dimensão da internacionalização do conhecimento possa ser desejável e até mesmo necessário, questiona-se se tal critério deva ser tão dominante, pois há o risco de um afastamento das realidades do país em função da geração de um benefício acadêmico.

Outro ponto a ponderar é avaliação da produção de um pesquisador que atua na interface de disciplinas ao mesmo tempo, quando o Qualis de uma área de origem não pontua favoravelmente publicações em periódicos e em encontros de caráter interdisciplinar, por exemplo. No documento de área elaborado pela Comissão de Avaliação CAPES para a Área de Ciência da Computação, a título de exemplificação, os periódicos de área nacionais não contemplados no indexador internacional CiteSeer¹⁸ não são classificados. Já os periódicos de outras áreas (não-afins), caso estejam indexados nacionalmente, recebem a classificação C.

Embora haja um longo caminho a percorrer pelos periódicos que se publicam no Brasil nas áreas de Ciências Humanas em termos de qualificação, o pior problema com relação à classificação promovida pela CAPES por meio do sistema Qualis para as Humanidades não está no que a lista do que é avaliado, mas sim no que deixa de ser, ou seja, a real qualidade da imensa e boa produção em livros e capítulos de livros.

¹⁸ CiteSeer¹⁸ (*Computer Science Research Index*). Disponível em <http://citeseer.nj.com/impact.html>

2.4.3.1 Qualis Periódicos: A Relação entre o Fator de Impacto e a Classificação dos Estratos

A classificação de um artigo científico em um determinado estrato é dada pelo Fator de Impacto (FI), que é uma medida que reflete o número médio de citações de artigos científicos publicados em determinado periódico. É empregado frequentemente para avaliar a importância de um dado periódico em sua área, sendo que aqueles com um maior FI são considerados mais importantes do que aqueles com um menor FI. O Fator de Impacto foi criado por Eugene Garfield, o fundador do *Institute for Scientific Information* (ISI), hoje parte da *Thomson Reuters Corporation*. Desde 1972, os FI são calculados anualmente para os periódicos indexados ao ISI e depois publicados no *Journal of Citation Reports* (JCR), também da *Thomson Reuters*.

Já o JCR é uma base de dados estatística da editora Thomson Reuters que permite avaliar e comparar publicações científicas utilizando dados de citações extraídos de revistas acadêmicas e técnicas, é uma base reconhecida por avaliar periódicos indexados na *Web of Science* e apresenta dados quantitativos que apoiam uma revisão sistemática e objetiva das revistas, cobrindo as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas, Ciências da Terra e Engenharias.

O Qualis Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de valor, que são: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Os quatro primeiros estratos ficaram assim classificados:

A1- Fator de Impacto igual ou superior a 3,800

A2- Fator de Impacto entre 3,799 e 2,500

B1- Fator de Impacto entre 2,499 e 1,300

B2- Fator de Impacto entre 1,299 e 0,001

Em termos matemáticos, em um dado ano, o FI de um periódico é calculado como o número médio de citações dos artigos que foram publicados durante o biênio anterior (GARFIELD, 1998). Por exemplo, o FI de um dado periódico em 2009 pode ser calculado como se segue:

- sendo A = o número de vezes em que os artigos publicados em 2007 e 2008 foram citados por periódicos indexados durante 2009
- sendo B = o número total de "itens citáveis" publicados em 2007 e 2008 ("itens citáveis": geralmente artigos, revisões, resumos de congressos ou notas, não sendo computados editoriais ou cartas ao editor)
- então, o fator de impacto de 2009 = A/B

Aplicando-se a equação descrita acima se, no periódico, foram publicados 320 artigos científicos no biênio 2007-2008 e se, no ano seguinte, estes receberam 920 citações, seu FI em 2009 será $920/320 = 2,875$.

Os fatores de impacto de um ano são publicados no ano seguinte e, para tal, eles não podem ser calculados até que todas as publicações do ano em questão tenham sido recebidas pela agência de indexação. Novos periódicos recebem seu respectivo FI apenas após dois anos de indexação. A contagem dos FI de anuários e publicações irregulares geralmente é afetada. O FI refere-se a um período específico de tempo; logo é possível calculá-lo para qualquer período desejado, sendo que o JCR inclui um FI de cinco anos. Também mostra uma listagem de periódicos por FI e, se desejado, por área ou disciplina.

O Portal CAPES também disponibiliza, desde 2009, o *Journal Citation Reports*, uma base que apresenta indicadores bibliométricos de periódicos, tais como o fator de impacto e o índice de repercussão.

O JCR oferece uma perspectiva para avaliação e comparação de periódicos por meio da acumulação e tabulação de contagens de citações e artigos de praticamente todas as especialidades nos campos da ciência. Possui mais de 10.500 revistas, entre as mais citadas do mundo, em 232 disciplinas, mais de 2.500 editores em 82 países e mais de 1.400 revistas regionais.

É uma importante ferramenta para auxiliar tanto para pesquisadores, que poderão determinar onde publicar seus trabalhos e quais periódicos utilizar em suas pesquisas, quanto para bibliotecários, que realizam análises de coleções de periódicos para aquisição. O JCR permite identificar nos periódicos indexado na *Web of Science*, os periódicos mais frequentemente citados em um campo de pesquisa; os periódicos com maior impacto em um campo e os artigos mais publicados em um campo.

No Portal da Capes há uma lista, que pode ser acessada por área de conhecimento, de todos os periódicos e seus equivalentes estratos – que, por sua vez, traduzem o fator de impacto, pois o mesmo classifica o estrato. Desse modo, um estrato A1 terá, obrigatoriamente, um FI igual ou superior a 3,800. Para fins de exemplificação, tomaremos as áreas de Educação e de Engenharia de Produção apenas nos fatores de impacto dos estratos A1, dada a impossibilidade de reproduzir, aqui, os milhares de periódicos existentes na lista em todos os estratos.

A área da Educação, na lista, contempla os cursos de Educação, Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Educação (Currículo), Educação (Psicologia da Educação), Educação Agrícola, Educação Ambiental, Educação Contemporânea, Educação do Campo, Educação e Contemporaneidade, Educação e Ensino, Educação e Tecnologia, Educação Escolar, Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial), Educação nas Ciências, Educação Sexual, Educação Tecnológica, Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Educação, Cultura e Comunicação, Educação: História, Política, Sociedade, Formação de Professores, Gestão e Práticas Educacionais, Gestão e Tecnologias Aplicadas À Educação, Gestão Educacional, Gestão e Avaliação da Educação Pública, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Tecnologia e Gestão em Educação a Distância e Tecnologias, Comunicação e Educação.

No estrato A1 da área de Educação, há 90 *Journals* (periódicos) com fator de impacto para o estrato A1, contudo nem todos são exatamente da área, como é o caso de periódicos como o *The Psychological Record* - revista do Departamento de História da UFF; Revista de Historia (USP); Revista Brasileira de História; Revista Brasileira de Ciências Sociais; Psicologia: Reflexão e Crítica; Machado de Assis em Linha; *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*; *Journal of Applied Psychology*; *International Labor and Working Class History*; *Infant and Child Development*; *Human Movement Science*; História/Ciências/ Saúde-Manguinhos; Geoforum; Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea; *Estudios Sociológicos*; *Culture & Psychology*; Comunicar; *Child Abuse & Neglect* e Alfa: Revista de Linguística – por exemplo. Muitos periódicos são da área de Psicologia, História e Sociologia.

Já a área de Engenharia de Produção está enquadrada no grupo Engenharias III – que reúne os seguintes cursos: Automação e Controle de Processos, Ciência e Engenharia de Petróleo, Ciências e Tecnologias Espaciais, Ciências Mecânicas, Engenharia de Produção,

Engenharia Aeronáutica e Mecânica, Engenharia Automobilística, Engenharia Automotiva, Engenharia de Energia, Engenharia de Processos, Engenharia de Produção e Sistemas, Engenharia de Produção e Sistemas Computacionais, Engenharia de Recursos da Amazônia, Engenharia de Recursos Naturais da Amazônia, Engenharia de Reservatório e de Exploração, Engenharia e Tecnologia Espaciais, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecânica e de Materiais, Engenharia Mecânica e Tecnologia de Materiais, Engenharia Industrial, Engenharia Naval e Oceânica, Engenharia Oceânica, Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos, Integridade de Materiais da Engenharia, Logística e Pesquisa Operacional, Mecatrônica, Métodos Numéricos em Engenharia, Metrologia, Metrologia e Qualidade, Montagem Industrial, Pesquisa Operacional, Pesquisa Operacional e Inteligência Computacional, Planejamento Energético, Projeto e Processos de Fabricação, Sistemas de Gestão, Sistemas e Processos Industriais, Sistemas Mecatrônicos, Tecnologia e Tecnologia da Energia.

No entanto, entre seus 101 periódicos com fator de impacto no estrato A1, há diversos de outras áreas, como: *Food Research International*; *Food Quality and Preference*; *Food Control*; *Food Chemistry* - específicos da área de Engenharia de Alimentos – além dos específicos para as áreas da Engenharia Química, como *Atmospheric Chemistry and Physics*; *Biogeochemistry*; *Chemical Engineering Journal*; *Chemical Engineering Science*; *Chemical Research in Toxicology*; *Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*; *Comparative Biochemistry and Physiology*; *Toxicology & Pharmacology*; . Ainda, há uma enorme quantidade de periódicos de outras áreas – como Medicina, Biologia, farmacologia e Odontologia - que estão classificados com Estrato A1 nas Engenharias III, como é o caso do *Critical Care Medicine e Dental Materials*. Se na Educação, a situação é complexa, na Engenharia de Produção ela se revela ainda mais aguda.

Para termos uma ideia mais clara da dimensão da problemática, é essencial procedermos à análise de alguns dos periódicos disponíveis, no Estrato A1, no grupo das Engenharias III .

Periódico	Área de Interesse de acordo com o JCR	Avaliações Qualis
DENTAL MATERIALS	DENTISTRY, ORAL SURGERY & MEDICINE MATERIALS SCIENCE, BIOMATERIALS	A1 ENGENHARIAS III A1 INTERDISCIPLINAR A1 ODONTOLOGIA A2 ENGENHARIAS II A2 QUÍMICA
RESPIRATORY PHYSIOLOGY & NEUROBIOLOGY	PHYSIOLOGY - RESPIRATORY SYSTEM	A1 ENGENHARIAS III B1 EDUCAÇÃO FÍSICA A2 MEDICINA III B1 CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I B1 ENGENHARIAS IV B1 MEDICINA I B1 MEDICINA II B1 ODONTOLOGIA B2 CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II
PLANT DISEASE	- PLANT SCIENCES	A1 ENGENHARIAS III A2 CIÊNCIAS AGRÁRIAS B1 CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I B2 BIOTECNOLOGIA B2 CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II A1 ENGENHARIAS
PHYSICS IN MEDICINE AND BIOLOGY	- ENGINEERING, BIOMEDICAL - RADIOLOGY, NUCLEAR MEDICINE & MEDICAL IMAGING	A1 ENGENHARIAS III A1 INTERDISCIPLINAR A1 SAÚDE COLETIVA A2 ENGENHARIAS II A2 MEDICINA I A2 MEDICINA II A2 ODONTOLOGIA B1 ASTRONOMIA / FÍSICA B1 CIÊNCIAS BIOL I B1 CIÊNCIAS BIOL. I

Quadro 13 – Periódicos de outras áreas com estrato A1 nas Engenharias III

Fonte: Elaboração própria, 2015

As incongruências da estratificação estão óbvias, ao percebermos que, por exemplo, um periódico como o *Respiratory Physiology & Neurobiology*, declaradamente da área de Ciências da Saúde, possui uma pontuação mais alta para a Engenharia III do que para a sua própria área afim, a Medicina, na qual ele é estrato apenas B1.

Outra questão é que também não estão contemplados os periódicos nacionais relativos à área de Engenharias III, conforme dispostos no sítio da ABEPRO e que são os seguintes:

REVISTAS NACIONAIS DA ENGENHARIA DE PRODUÇÃO			
Revista PRODUCTION (ABEPRO)	Revista ABENGE (Associação Brasileira de Ensino em Engenharia)	Ciência & Tecnologia (Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP)	Revista da UNIVERSIDADE DO AMAZONAS (Universidade do Amazonas)
EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA (CEFET-PR/PPGTE)	GESTÃO & PRODUÇÃO (Universidade Federal de São Carlos)	Revista O Mundo da Usinagem (Sandvik do Brasil - Divisão Coromant)	Revista PESQUISA OPERACIONAL (Sociedade Brasileira de Pesquisa Operacional)
Revista Produto e Produção (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	Revista TECNOLOGIA (Universidade de Fortaleza)	Product: Management & Development (Universidade Federal de São Carlos)	GEPROS (Universidade Estadual Paulista)
EXACTA (Universidade Nove de Julho)	REDIGE (Revista de Design, Inovação e Estratégica - SENAI)		

Quadro 14 – Periódicos Nacionais da Engenharia de Produção

Fonte: ABEPRO, 2015

A Engenharia de Produção é, sem dúvida, a menos tecnológica das engenharias na medida que é mais abrangente e genérica, englobando um conjunto maior de conhecimentos e habilidades. – e se dedica ao projeto e gerência de sistemas que envolvem pessoas, materiais, equipamentos e o ambiente e é, sem dúvida, a menos tecnológica das engenharias, com uma proposta curricular mais abrangente e genérica. E ela atua num universo relacionado à economia, meio ambiente, finanças, logística, custos, organização do trabalho, projetos industriais, gestão da qualidade, *layout* de fábricas etc., além dos conhecimentos tecnológicos básicos da engenharia. Trata-se de um curso com características bastante diferentes das demais Engenharias e que está completamente deslocada no grupo das Engenharias III- e o próprio Conselho de classe (CONFEA) atesta isso, ao definir o corolário de atribuições do engenheiro de produção:

O Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, usando das atribuições que lhe conferem a letra "f" do artigo 27 da Lei nº 5.194, de 24 DEZ 1966,

RESOLVE:

Art. 1º - Compete ao Engenheiro de Produção o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º da Resolução nº 218, de 29 JUN 1973, referentes aos procedimentos na fabricação industrial, aos métodos e seqüências de produção industrial em geral e ao produto industrializado; seus serviços afins e correlatos.

Art. 2º - Aplicam-se à presente Resolução as disposições constantes do artigo 25 e seu parágrafo único da Resolução nº 218, de 29 JUN 1973 (ABEPRO,2015).

O grupo das Engenharias III – destinado às ciências ‘duras’, situa a Engenharia de Produção ao lado de cursos como Ciências e Tecnologias Espaciais. Ciência e Engenharia do Petróleo, Engenharia Aeronáutica e Mecânica, Engenharia Naval e Oceânica, entre outras. E isso é algo que penaliza os Programas, pois exige um esforço muito maior para as publicações – que também esbarram na adequação das áreas de concentração da Engenharia de Produção.

Conforme a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO), são dez as subáreas afeitas ao curso – e, por meio da análise dessas áreas, é possível percebermos sua característica multidisciplinar e a diferença de perfil com relação aos demais cursos agrupados nas Engenharias III – o que enfraquece a representatividade das publicações da Engenharia de Produção no grupo em que está inserida – causando distorções e dificuldades para publicar em periódicos de estrato A1 que fogem totalmente ao escopo do curso.

A ABEPRO, que é a instituição representativa de docentes, discentes e profissionais de Engenharia de Produção e uma associação que atua há mais de 20 anos assumindo as funções de esclarecer o papel do Engenheiro de Produção na sociedade e em seu mercado de atuação, ser interlocutor junto às instituições governamentais relacionadas à organização e avaliação de cursos (MEC e INEP) e de fomento (CAPES, CNPq, FINEP e órgãos de apoio à pesquisa estaduais), assim como em organizações privadas, junto ao CREA, CONFEA, SBPC, ABENGE e outras organizações não governamentais que tratam a pesquisa, o ensino e a extensão da engenharia – e a entidade divide a Engenharia de Produção em dez áreas, que são as seguintes:

1. ENGENHARIA DE OPERAÇÕES E PROCESSOS DA PRODUÇÃO . 1.1. Gestão de Sistemas de Produção e Operações 1.2. Planejamento, Programação e Controle da Produção 1.3. Gestão da Manutenção 1.4. Projeto de Fábrica e de Inst. Industriais 1.5. Processos Produtivos Discretos e Contínuos 1.6. Engenharia de Métodos	2. LOGÍSTICA 2.1. Gestão da Cadeia de Suprimentos 2.2. Gestão de Estoques 2.3. Projeto e Análise de Sistemas Logísticos 2.4. Logística Empresarial 2.5. Transporte e Distribuição Física 2.6. Logística Reversa
3. PESQUISA OPERACIONAL 3.1. Modelagem, Simulação e Otimização 3.2. Programação Matemática 3.3. Processos Decisórios 3.4. Processos Estocásticos 3.5. Teoria dos Jogos 3.6. Análise de Demanda 3.7. Inteligência Computacional	4. ENGENHARIA DA QUALIDADE 4.1. Gestão de Sistemas da Qualidade 4.2. Planejamento e Controle da Qualidade 4.3. Normalização, Auditoria e Certificação 4.4. Organização Metrológica da Qualidade 4.5. Confiabilidade de Processos e Produtos
5. ENGENHARIA DO PRODUTO 5.1. Gestão do Desenvolvimento de Produto 5.2. Processo de Desenvolvimento do Produto 5.3. Planejamento e Projeto do Produto	6. ENGENHARIA ORGANIZACIONAL 6.1. Gestão Estratégica e Organizacional 6.2. Gestão de Projetos 6.3. Gestão do Desempenho Organizacional 6.4. Gestão da Informação 6.5. Redes de Empresas 6.6. Gestão da Inovação 6.7. Gestão da Tecnologia 6.8. Gestão do Conhecimento
7. ENGENHARIA ECONÔMICA 7.1. Gestão Econômica 7.2. Gestão de Custos 7.3. Gestão de Investimentos 7.4. Gestão de Riscos	8. ENGENHARIA DO TRABALHO 8.1. Projeto e Organização do Trabalho 8.2. Ergonomia 8.3. Sistemas de Gestão de Higiene e Segurança do Trabalho 8.4. Gestão de Riscos de Acidentes do Trabalho
9. ENGENHARIA DA SUSTENTABILIDADE 9.1. Gestão Ambiental 9.2. Sistemas de Gestão Ambiental e Certificação 9.3. Gestão de Recursos Naturais e Energéticos 9.4. Gestão de Efluentes e Resíduos Industriais 9.5. Produção mais Limpa e Eco eficiência 9.6. Responsabilidade Social 9.7. Desenvolvimento Sustentável	10. EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO 10.1. Estudo da Formação do Engenheiro de Produção 10.2. Estudo do Desenvolvimento e Aplicação da Pesquisa e da Extensão em Engenharia de Produção 10.3. Estudo da Ética e da Prática Profissional em Engenharia de Produção 10.4. Práticas Pedagógicas e Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Engenharia de Produção 10.5. Gestão e Avaliação de Sistemas Educacionais de Cursos de Engenharia de Produção

Quadro 15 – As áreas da Engenharia de Produção

Fonte: ABEPRO, 2015

Diante de situações contraditórias como as aqui reveladas e da imaturidade do sistema Qualis, várias críticas tem sido feitas com relação ao emprego do FI e à classificação dos estratos nas áreas, que vem causando problemas, dificuldades e impedimentos a muitos Programas.. Além do debate sobre a real utilidade da métrica das citações, a maioria das críticas é relacionada com a própria validade do FI – que, ao medir a frequência com que um artigo é citado, acaba também por incluir as auto citações e o fato de que os periódicos que publicam apenas artigos de revisão ou artigos originais e de revisão recebem um maior FI do que os periódicos que publicam apenas artigos originais. Finalmente, fatores como o número de periódicos por área de conhecimento, a variação do número de referências por artigo em cada área, ou o regionalismo de algumas áreas e periódicos devem ser discutidos. Logo, diversos fatores devem ser considerados ao se interpretar o valor do fator de impacto de um dado periódico e utilizá-lo em avaliações de cientistas e instituições.

Há, ainda, uma corrente crítica que alerta para a necessidade de preservação do espírito crítico e ético para não se sucumbir à tentação de fazer uso de expedientes espúrios, sob a pressão da produtividade acadêmica (plágios; falsificações de dados; apropriação de ideias; contagem de edições de um mesmo livro como se fossem vários; apresentação de um trabalho em vários eventos, como se fossem trabalhos diferentes; rodízio de citação bibliográfica entre amigos; e a ‘autoria graciosa’ – *gifted authorship* – em que pessoas que não participaram, de alguma forma, da produção de um artigo figurem como coautores, usando, muitas vezes, da autoridade de professores, orientadores ou chefes. Essas são práticas que, infelizmente, existem no mundo acadêmico. Além de desonestas, são injustas com os autores com chances desiguais de reconhecimento acadêmico.

Todas essas questões tem, até o momento, sido esparsamente publicadas e circunscritas a apresentações de resultados de pesquisas isoladas ou depoimentos inconformados de alguns poucos representantes dos Programas de pós-graduação. É importante, diante do universo de contribuições possíveis, que se descortine um espaço para as vozes dos docentes e que a base da pirâmide seja amplamente ouvida.

Os desdobramentos do desgaste acadêmico - traduzido pela indução a um ritmo sobrecarregado de publicações - ao qual os docentes submetem-se, em virtude dos critérios quantitativos da avaliação da Capes e o caráter punitivo e excludente da atual forma de avaliação que, mesmo enquanto é aperfeiçoado ainda assim não deixa de causar impactos

prejudiciais, precisam da sustentação das vozes docentes para que surja, no horizonte, uma perspectiva de mudanças num futuro próximo.

Para as Ciências Humanas, a consideração de uma avaliação qualitativa da produção ainda é inexistente no que diz respeito a livros, coletâneas e capítulos de livros. Além disso, a atual tendência pela quantificação como estratégia de avaliação de ‘qualidade’ acadêmica se, por um lado, a viabiliza operacionalmente - por outro, não nos deve cegar quanto às suas claras limitações.

2.4.4 O Módulo de Coleta de Dados

A característica maior do sistema informatizado de avaliação da CAPES é que sua configuração necessita levar em conta não apenas a cultura interna da instituição (hábitos, terminologia, etc), mas também a perspectiva do usuário externo, que é a fonte primária de alimentação do Sistema.

Os dados coletados nos cursos de pós-graduação constituem a chamada Memória da Pós-Graduação e o tratamento ao qual estes dados serão submetidos deve atender não apenas aos objetivos dos processos de avaliação ou de análise interna na CAPES, mas a outras finalidades, internas e externas. Ilustram esta postura, os contatos mantidos com o IBICT para que os dados sobre teses fossem utilizados em seu Banco de Teses. Igualmente, os dados devem estar disponíveis para utilização pelas IES's ou por entidades e indivíduos para tal autorizados pela CAPES.

O processo de coleta de dados nos cursos foi integralmente revisto, tanto em relação ao seu conteúdo quanto com respeito à *interface* informatizada. Ambos foram submetidos, em várias ocasiões, a grupos de docentes com experiência e representatividade nos processos de avaliação e consultoria das agências públicas de fomento (CAPES, CNPq, FINEP, Fundações Estaduais, etc.).

O módulo de Coleta foi discutido na Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFMG, a qual apresentou-se para atuar como um dos locais de testes. O processo de coleta passou a prescindir dos disquetes como meio de transmissão de dados entre a CAPES e as IES's e essa transmissão ocorre através da RNP - Rede Nacional de Pesquisas, uma modalidade de comunicação concebida para ser preferencial entre a CAPES e as IES's.

Os consultores do processo de avaliação passaram então, a contar com um módulo da Aplicação Avaliação de Cursos para seu uso direto, que é útil para o registro das apreciações parciais, para a construção de visões consolidadas e para a elaboração dos documentos finais do processo – tornando o resultado da avaliação imediatamente disponível para a Diretoria de Avaliação da CAPES.

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação, foram organizadas 48 áreas de conhecimento, agregadas por critério de afinidade. As 48 Grandes Áreas para fins de avaliação da CAPES estão assim distribuídas:

CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciência de Alimentos Ciências Agrárias I Medicina Veterinária Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Biodiversidade Ciências Biológicas I Ciências Biológicas II Ciências Biológicas III	Educação Física Enfermagem Farmácia Medicina I Medicina II Medicina III Nutrição Odontologia Saúde Coletiva
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR
Astronomia / Física Ciência da Computação Geociências Matemática / Probabilidade e Estatística Química	Engenharias I Engenharias II Engenharias III Engenharias IV	Biotecnologia Ciências Ambientais Ensino Interdisciplinar Materiais
CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia / Arqueologia Ciência Política e Relações Internacionais Educação Filosofia / Teologia Geografia História Psicologia Sociologia	Administração, Ciências Contábeis e Turismo Arquitetura e Urbanismo Ciências Sociais Aplicadas Direito Economia Planejamento Urbano e Regional / Demografia Serviço Social	Artes / Música Letras / Linguística

Quadro 16- As 48 Grandes Áreas para a avaliação da CAPES

Fonte: CAPES, 2015

Uma vez preenchidas as informações, os dados são tratados e transmitidos pelo Módulo de Coleta de dados para a CAPES e é permitida, então, a emissão dos Cadernos de Indicadores, que são os relatórios utilizados no processo de avaliação. Atualmente, os Cadernos são compostos por 11 documentos em formato *portable document file* (PDF), trazendo dados qualitativos sobre: PT- Produção Técnica; DI-Disciplinas; PO- Proposta do Programa; TE-Teses e Dissertações; PB-Produção Bibliográfica; CD-Corpo Docente; DP-Docente Produção; DA-Docente Atuação, PA- Produção Artística, LP-Linhas de Pesquisa e PP-Projetos de Pesquisa.

O propósito dos cadernos é oferecer o resumo dos dados informados pelos programas, que servirão de guia para os avaliadores quando da próxima avaliação da CAPES. A CAPES. Há pleno acesso de todos os interessados a esse conjunto de relatórios e, para tanto, basta selecionar o ano desejado para a pesquisa, digitar o código de usuário fornecido pelos administradores do sistema (caso o possua), o nome ou a sigla da IES e selecionar a área de avaliação do respectivo relatório.

Por se tratar de consultas, o acesso é público e sem dificuldades para o usuário. A figura 7 exhibe a tela de entrada para a consulta aos Cadernos.

pes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=pesquisaAno&ano=2012

BRASIL Acesso à informação Participe Serviços Legislação Canais

CAPES

Cadernos de Indicadores (ano 2012)

Faça sua Pesquisa!

Digite o Código, o Nome ou a Sigla de sua IES:

Cadernos de Indicadores (ano 2012)

TODAS

Arquivos 2012

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF CNPJ 00889834/0001-08
Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados.

Figura 08 – Tela de entrada para consulta aos Cadernos de Indicadores

Fonte: CAPES, 2015

Já para o preenchimento dos dados, é obrigatório o cadastro prévio no sistema e o processo é destinado aos coordenadores e secretários dos Programas, que recebem um código de acesso e uma senha inicial. Para fins do preenchimento das informações, o sistema é aberto durante períodos que são dados a conhecer mediante comunicação do cronograma aos responsáveis.

O menu de preenchimento do módulo de Coleta de dados da Plataforma Sucupira é o seguinte:

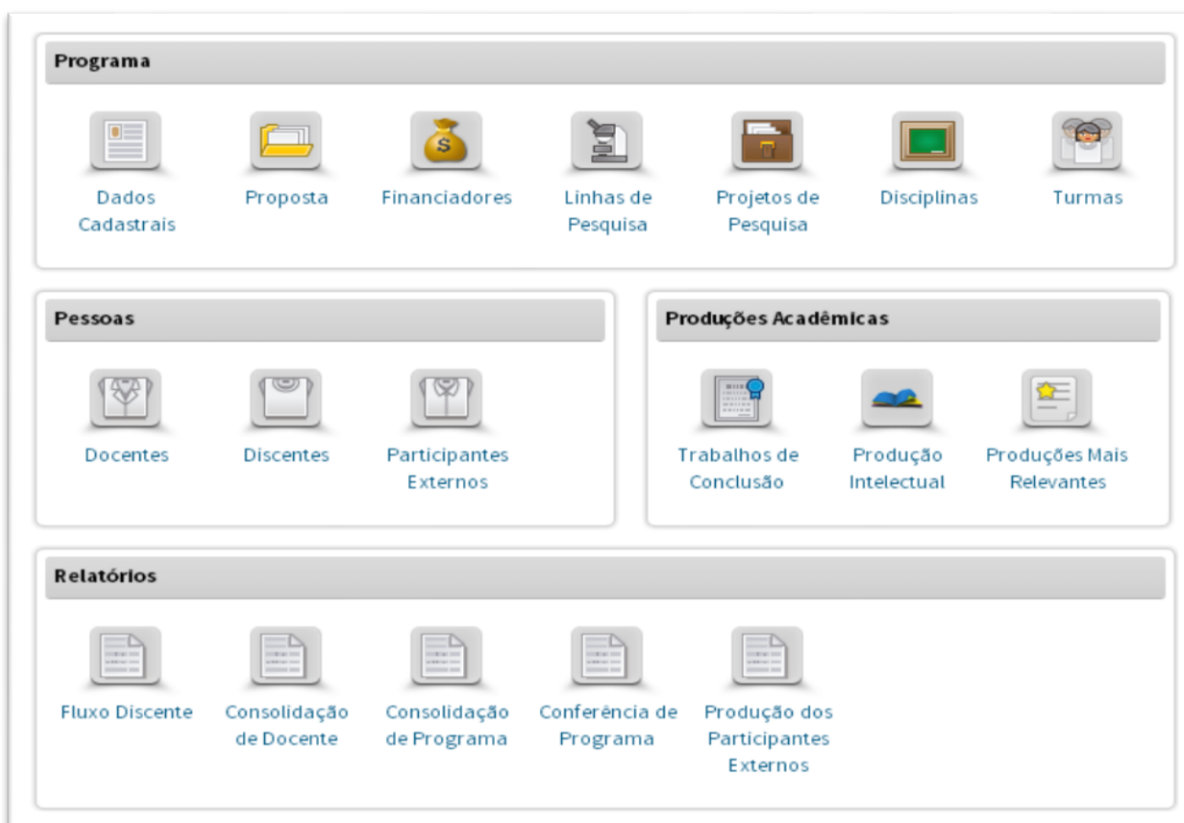


Figura 09 – Plataforma Sucupira: menu de preenchimento de dados dos Programas
Fonte: CAPES, 2015

A avaliação institucional dos programas de pós-graduação é, então, realizada ao final de cada triênio por uma Comissão de Área (CA), cujos consultores são convidados quando há necessidade de desenvolver uma tarefa específica. Os resultados da avaliação de cada área são encaminhados para o Comitê Técnico Científico (CTC) da CAPES, instância que regulamenta, ordena e coordena todo o processo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, e que é formado por 24 membros: o Presidente da CAPES; três diretores (de Avaliação, de Programas e Bolsas no País, e de Relações Internacionais); 18 representantes das grandes áreas; um representante do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FOPROP); e um representante da Associação Nacional de Pós-

graduandos (ANPG). A ficha de avaliação é composta por cinco quesitos 18 itens de avaliação, que recebem ponderações diferenciadas.

Há uma pequena margem de variação no peso de cada quesito, que possibilita que algumas áreas valorizem mais ou menos cada um dos quesitos, podendo ocorrer na mesma área, de um triênio para outro. Todas as atividades realizadas pelos professores durante o triênio contribuem para a avaliação do programa; no entanto, as publicações qualificadas em periódicos de alto impacto – é o item mais valorizado na avaliação individual do professor. Hipoteticamente, um professor poderia contribuir significativamente para o programa nos primeiros 16 itens, mas se não tiver os pontos necessários em publicações em periódicos (sobretudo em periódicos de alto impacto) passaria à categoria de colaborador ou seria descredenciado do programa, pois sua permanência prejudicaria a avaliação pela CAPES do programa como um todo.

Na prática, são os critérios da CAPES que mais pressionam o professor a aumentar seu desempenho individual. Como ele necessita de tempo para o processo de reflexão e amadurecimento de suas ideias, existe a possibilidade de que este sistema comprometa a sua criatividade. (FONSECA, 2001; NASCIMENTO, 2010).

Os componentes integrantes da Ficha de Avaliação, com seus quesitos, pesos e itens estão discriminados no quadro abaixo:

QUESITOS	PESO	ITENS DE AVALIAÇÃO
I - Proposta do Programa	Sem atribuição de peso	1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular. 1.2 Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área. 1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.
II - Corpo Docente	20% sobre o total da avaliação	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. 2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa. 2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa. 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 (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. 2.5. Inserção acadêmica do corpo docente
III - Corpo discente, teses e dissertações	35%	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente. 3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa. 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. 3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.
IV – Produção Intelectual	35%;	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente. 4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa. 4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.
V – Inserção social	10%	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa. 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 pós-graduação. 5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

Quadro 17- Quesitos da Ficha de Avaliação da CAPES
Fonte: Adaptado de CAPES, 2012

Esse conjunto de quesitos alinha-se a toda a lógica de avaliação da Capes e a primeira coisa que salta aos olhos é que há uma padronização que desconsidera as diferenças regionais. Já no primeiro quesito, *Proposta do Programa*, o item 1.3, *avalia a infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão* – e considera um universo de atributos que não estão na esfera de competência do Programa, mas sim da universidade na qual ele se insere. As condições infraestruturais de uma IES são da competência da universidade, posto que é a IES que recebe recursos do Tesouro para a execução desses tipo de investimento. .

E, fato também a se considerar – a distribuição de recursos não é homogênea para todas as universidades e, desse modo, perpetuam-se as diferenças regionais também na avaliação dos Programas, penalizando-os duplamente. As universidades do eixo sul-sudeste do país, onde há a histórica concentração de recursos, por contarem com as melhores condições de infraestrutura, manterão uma hegemonia também histórica, nas avaliações.

Ao levarmos em conta que as universidades recebem dotação federal anual e possuem destinação de recursos para aplicar em sua infraestrutura – que os Programas de pós-graduação não recebem, nos editais de financiamento das pesquisas, recursos para despesas em investimentos (os recursos dos editais são, via de regra, destinados apenas para custeio), percebe-se, de imediato, que o item 1.3 da Avaliação do Programa possui um caráter perverso e punitivo, ao avalia-los em um item que não depende deles e para o qual não contam com nenhuma contrapartida de dotação orçamentária concedida oficialmente pelo governo federal .

A título de esclarecimento, é importante conhecer a diferença entre uma despesa de custeio e uma despesa de investimento. A definição a seguir é dada pela Secretaria de Orçamento do Governo Federal do MPOG (2010, p. 01):

A despesa de custeio engloba, no caso específico da educação, não só as despesas com o material de consumo, como compra de giz, compra de algum gasto para a escola, mas também um gasto com o professor. Então o pagamento de salário do professor é uma despesa de custeio. Por outro lado a questão do investimento é aquilo que é investido para ampliar o patrimônio do poder público. Então, por exemplo, a construção de uma escola, é um investimento, a compra de uma cadeira, a compra de um computador, é um investimento. Você está agregando um patrimônio ao patrimônio geral do poder público."

O quesito III – Corpo Discente, Teses e Dissertações apresenta um paradoxo, ao pretender, em seu item 3.3, *avaliar a qualidade das teses e dissertações e da produção de*

discentes [...] na produção científica do Programa , aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área. Aqui, a pretensão é avaliar a qualidade por meio da quantidade, já que a avaliação será realizada por meio dos indicadores quantitativos de publicações. Embora o texto induza a se pensar que haverá, realmente, uma avaliação qualitativa da publicação, isso não ocorre de fato, pois não há critério algum que norteie uma avaliação realmente qualitativa dessas publicações.

Os princípios gerais que norteiam a avaliação da CAPES destacam: *a qualidade e excelência dos resultados; a atenção à especificidade das áreas de conhecimento; e o impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial, e na sociedade.* Os índices propostos enfatizam a produtividade dos orientadores e a participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. Além disso, devem refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo.

Outros critérios de aferição da pós-graduação preveem: *a qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado; e a interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado.*

Em síntese, o Sistema de Avaliação da CAPES acompanha a produtividade na formação de doutores, o desempenho na formação de mestres, e o desempenho na produção intelectual, através de informações quantitativas que informam a comunidade científica a respeito do desempenho das instituições de ensino e por região do país. As principais finalidades do Sistema de Avaliação podem ser traduzidas em: obter os indicadores de produtividade da Pós-graduação no Brasil (situação e evolução), e fornecer subsídios para as políticas de desenvolvimento da pós-graduação. (SAORIM, 2009).

A maior parte dos quesitos municia uma análise quantitativa sobre o trabalho docente. No quesito 3 (Corpo Docente), todos os itens avaliam o corpo docente diretamente à luz da produção do trabalho docente, da quantidade de teses e dissertações defendidas e da distribuição das orientações das teses e dissertações. O quesito 4 (Produção Intelectual), do mesmo modo, é avaliado diretamente pela quantidade e qualidade da produção científica, técnica e artística dos docentes do programa.

As críticas são vastas, no mundo acadêmico, especialmente ao que tange à necessidade da construção, no modelo de avaliação a CAPES, de indicadores diferenciados entre as áreas de Ciências Exatas e da Terra e de Ciências Humanas para uma avaliação com maior conformidade às especificidades de cada grande área.

O modelo de avaliação da pós-graduação, introduzido pela CAPES no biênio de 1996-1997, com a proposta de o Programa ser a unidade básica da pós-graduação, e não mais os cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente, deu destaque aos cursos de excelência (compreendida como inserção internacional), à organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações. Não deixa dúvidas quanto à finalidade esperada da pós-graduação: a de ser, prioritariamente, o *locus* de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores (HORTA E MORAES, 2005; KUENZER & MORAES, 2009).

Da mesma forma, a ênfase avaliativa sobre os produtos – basicamente, a produção bibliográfica qualificada – indica a expectativa de ampla divulgação dos resultados de pesquisa instalada. Esse processo avaliativo provocou polêmicas no universo da pós-graduação brasileira, não obstante ser absolutamente consensual, mesmo entre seus críticos, a importância da avaliação, particularmente a efetivada por pares, tal como procede a CAPES.

No triênio subsequente (1998-2000), a CAPES introduziu uma das mais controvertidas mudanças: o papel assumido pelo Conselho Técnico Científico (CTC), não mais de mera homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações efetivadas pelas comissões de áreas. Verificou-se, com nitidez, o que possivelmente já se podia antever em decisões anteriores do CTC: os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro: a produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros.

Nesse triênio, a área de Educação perdeu três dos seus seis programas de conceito 6. A Grande Área de Ciências Humanas (GRACH), no triênio subsequente, buscou formas de resistência e de articulação para confrontar a hegemonia paradigmática no CTC. Foi um momento de luta por hegemonia no interior do CTC – para alcançar o *mainstream* epistemológico que asseguraria mais verbas e prestígio – e, nesse esforço, lançou-se mão de forte desqualificação epistemológica das áreas de ciências humanas e ocorreram ásperos enfrentamentos (HORTA e MORAES, 2005).

A avaliação posterior (1998-2000) ocorreu em quatro etapas: a) avaliação e atribuição dos conceitos; b) homologação pelo CTC; c) análise dos recursos apresentados e d) homologação, pelo CTC, dos resultados dos recursos. Horta e Moraes (2005), que estiverem à frente do grupo da GRACH no período, narram que, ao final do processo, 41 Programas tiveram seus conceitos rebaixados, dentre eles 29 programas perderam seus conceitos 7 e 6, dos quais 15 (52%) eram da GRACH, especialmente os das áreas de geografia e educação.

Os Programas com conceitos mais altos na avaliação foram exatamente os que Horta (2002) apontou como os que alcançaram índices abaixo da média nos indicadores das atividades diretamente ligadas ao ensino, com tempo médio de titulação e índices de evasão mais altos, baixo índice de matrículas por docente e número de titulados por docente abaixo da média.

A partir disso, surgiram a intensificação e precarização do trabalho docente e a penetração crescente de um *ethos* empresarial, que altera a cultura acadêmica nas universidades e impõe mudanças ao trabalho dos docentes, que estão se tornando mais conformistas e competitivos. Vários autores tem apontado, desde então, também a mudança do perfil das relações entre pares e o aumento de doenças entre os docentes, que passaram a ser submetidos a uma carga de trabalho e a pressões muito mais intensas. Todo esse cenário é causa de preocupação para Bianchetti e Machado (2007), Moreira, Hortale e Hartz (2004), por exemplo – que apontam um caráter utilitarista na política de avaliação da CAPES.

E, convergindo com esse pensamento, Coraggio (1996) explica as causas dessa orientação utilitarista, evidenciando que as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação ressaltam o reducionismo economicista nas proposições para a área educacional, centradas na visão unilateral de custos e benefícios, o que traduz o caráter utilitarista das políticas (CORAGGIO, 1996).

O Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2010), em vigor para a década de 2011 a 2020, possui 20 metas e 32 estratégias, das quais apenas 3 metas tratam diretamente a Educação Superior. Dourado (2002) atenta para, no PNE 2011-2020, a elevação da relação de estudantes por professor e os impactos que tal fato causará na pós-graduação. E ressalta, ainda, a ausência de ampliação dos recursos públicos para as metas e estratégias da Educação Superior.

O PNE de 2001-2010 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6096, de 24 de Abril de 2007 (MEC, 2007). Contudo, Dourado (2002) assinala que a lógica expansionista e de mercado, ocorre, também, nas avaliações do REUNI, cujo enfoque quantitativo tem ignorado questões como a sobrecarga docente e fixado rígidas metas de desempenho para recebimento de contrapartidas financeiras.

A inquietação suscitada pela orientação atual das Políticas Públicas de Educação, com implicações no que tange ao ensino da pós-graduação e impactos nas atividades docentes – e que perpassa a hegemonia do paradigma quantitativo - ainda é central nas políticas públicas de educação e, conseqüentemente, na avaliação da pós-graduação.

No que se refere ao atual modelo de avaliação da CAPES, objeto principal deste estudo, explicita-se que ele abrange dois processos: a avaliação dos programas de pós-graduação e a avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação. Esses dois processos de avaliação fazem parte de um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um único sistema de avaliação que fica sob a responsabilidade dos representantes e consultores acadêmicos.

Integrado a esse sistema, situa-se a “Coleta CAPES”, que é um sistema informatizado que visa coletar informações sobre os cursos de mestrado acadêmico e profissional e doutorado. Acoplado também a esse sistema, se posiciona o Qualis, que se consubstancia em uma lista de veículos utilizados para promover a divulgação da produção intelectual dos programas de *stricto-sensu*. No Qualis são classificados os “produtos” quanto aos âmbitos de circulação (local, nacional e internacional) e de qualidade (A, B, C), conferidos por área de conhecimento. Além desses instrumentos, o modelo de avaliação da CAPES conta com o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR), uma ferramenta de apoio à avaliação da pós-graduação.

2.5 CONHECIMENTO COMO INSUMO E A TECNOCIÊNCIA

A tessitura complexa e contraditória que caracteriza a sociedade contemporânea tem implicações diretas na educação superior, particularmente na universidade – instituição social interessada na formação de quadros de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

Tais implicações precisam ser investigadas, a fim de se vislumbrarem as potencialidades da educação e as possibilidades de enfrentamento dos desafios da sociedade globalizada. Sobrinho (2004) destacou, a respeito disso, três pontos importantes: *a)* o acúmulo de conhecimentos, ocorrido nos últimos 50 anos, é incomparavelmente superior ao de qualquer outro período; *b)* há uma tendência de passagem da ciência básica (considerada, muitas vezes desinteressada) para os contextos de aplicação e controle do conhecimento e *c)* o desenvolvimento científico e tecnológico afeta tanto as macro como as micro dimensões da vida humana.

O crescimento exponencial do conhecimento ocorrido na contemporaneidade favoreceu a realização do que vem sendo denominado de terceira Revolução Industrial. Essa nova revolução caracteriza-se pelo acentuado interesse do capital pela ciência. Como apontam Silva e Beraldo (2008), o valor de um produto industrializado não se esgota na qualidade e/ou material que ele agrega, mas envolve sua capacidade de ser competitivo em relação a outros da mesma ordem no mercado – o que implica considerar a qualidade e a quantidade de conhecimento que ele traz.

A intensidade com que o conhecimento científico e tecnológico se processa revela-se nas inovações dos produtos postos à venda diariamente, em uma velocidade jamais vista e com a tônica da descartabilidade e, nesse contexto, a marca das inovações manifesta-se naquilo que tem sido denominado de confluência e mídias, que faz com que a informação seja processada de forma veloz e extensiva e em tempo real. Desse modo, os grandes capitalistas podem identificar nichos ideais para realizar investimentos financeiros e, em caso de riscos, podem movimentá-los rapidamente para outras regiões do mundo.

A transformação do conhecimento em insumo, ou seja, em produto de valor potencialmente econômico, traz implicações epistemológicas para a própria ciência, que passou a ser vista também como mercadoria. A respeito disso, Silva e Beraldo (2008), dizem que a ciência, por tal razão, declina sua função de ser atividade interessada na interpretação

crítica dos fenômenos físicos e sociais para tornar-se uma atividade de caráter utilitário, fomentada e controlada por interesses econômicos.

Os altos índices de pobreza e analfabetismo que ocorrem no mundo de hoje dão evidências de que o desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não alterou as distorções sociais e revelam, também, que a ciência não é neutra e muito menos é universal, como foi pensado no ideário da modernidade.

No contexto da globalização, os países semiperiféricos, como é o caso do Brasil, precisam adequar rapidamente suas estruturas políticas, econômicas, sociais, jurídicas e educacionais a nova lógica econômica, que é a condição-chave para ingressar na ciranda global de competitividade – o que explica as reformas promovidas nos últimos anos na administração pública e no campo da educação.

Em se tratando da educação superior, subentende-se que as instituições precisam dar respostas positivas e imediatas às demandas do mercado e isso implica na mesma lógica que rege as relações de produção: espera-se que a universidade renove-se vertiginosamente, uma vez que ela é o espaço voltado, por excelência, para o desenvolvimento de pesquisas e para a formação de profissionais criativos, dinâmicos, inovadores e aptos a ingressarem num mundo de trabalho cada vez mais exigente e seletivo. Contudo, a desigualdade tecnológica e as assimetrias de recursos inter e intra regionais fazem com que essas respostas não sejam possíveis de uma forma homogênea e sincronizada.

É, então, sob essa ótica, que as reformas da educação superior e as adaptações legais corridas nos últimos anos precisam ser compreendidas e, do mesmo modo, devem ser analisados o trabalho docente nas universidades e tudo o que ele produz na esfera do conhecimento. Compreender, então, o papel atribuído à universidade nesse contexto, que Silva e Beraldo (2008) chamam de modernização conservadora, envolve uma readequação da teoria do capital humano.

Já Frigotto (1996) informa que a teoria do capital humano foi formulada no cerne das teorias do desenvolvimento nos centros mais avançados do capitalismo monopolista, tendo se disseminado muito rapidamente entre os países do terceiro mundo e, no caso do Brasil, a partir do final da década de 1960, ajudou a concretizar a ideia de um economicismo da educação.

Entre as décadas de 1970 e 1980, surgiram novas demandas para a educação, presentes em documentos dos organismos internacionais (FMI¹⁹, BID²⁰ e Cepal²¹), nos quais ficaram implícitas as concepções do capital humano e a adequação da educação aos interesses econômicos. Miranda (2005) destaca, nesses documentos: a) propostas da institucionalização do conhecimento, a fim de oferecer acesso aos códigos da modernidade; b) a difusão dos materiais científicos e tecnológicos e c) o fomento às políticas que propiciem uma gestão institucional responsável.

Subliminarmente, vem sendo forjado outro padrão de conhecimento sobre o qual é preciso estarmos alertas: trata-se da construção de um conhecimento menos discursivo e mais operativo, menos particularizado e mais interativo, menos intelectual e mais pragmático, menos setorizado e mais global, não apenas cognitivo mas também valorativo e expresso em atitude. Trata-se, segundo a autora, do tipo de conhecimento que se adquire pela ação (saber fazer), pela utilização (saber usar) e pela interação (saber comunicar).

Essa lógica pode ser identificada tanto a partir do PNPG de 2005 como no modelo CAPES de avaliação da pós-graduação. Esse PNPG propõe evidenciar um diagnóstico da pós-graduação e estabelecer um conjunto de metas e ações que viam ao enfrentamento dos problemas identificados – a fim de assegurar às universidades um papel que represente um incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e de inovações que permitam agregação de valor a produtos e processos, aumentando, assim, as possibilidades de o país firmar presença marcante e autônoma no mundo globalizado.

Para Snow *apud* Carvalho (2000), a cisão entre a cultura científica e a das humanidades permanece intocada até os dias de hoje. Produto da visão cartesiana e newtoniana que se constituiu em paradigma do mundo ocidental, essas duas culturas não se intercomunicam, cada uma vivendo às custas dos escombros da outra. Malgrado os esforços de múltiplas áreas do conhecimento em rejuntar saberes e repensar o objeto complexo, essas iniciativas são dissipações, brechas que não conseguem abalar o sólido edifício das dualidades instaladas e consolidadas no universo da política, da economia e da própria ciência. Em 1959, Charles Snow soube melhor do que ninguém avaliar os efeitos deletérios dessa

¹⁹ FMI- Fundo Monetário Internacional

²⁰ BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

²¹ Cepal- Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe

incomunicabilidade, ao afirmar que quando esses dois sentidos se desenvolvem separados, nenhuma sociedade é capaz de pensar com sabedoria.

O momento, então, é de rever cuidadosamente o que, de um lado, está representado pelos esforços de consolidação de uma ciência que aponta para o progresso do país e, de outro lado, as implicações – ainda existentes – da fragmentação das disciplinas e áreas de conhecimento.

A insistência de Snow (1995) de que era preciso agir rápido e repensar a educação em moldes menos especializados e fragmentados, e isso do ensino fundamental à universidade, não encontrou eco em planejadores e gestores, que se incumbiram de implantar o divórcio entre tecnologia e humanismo, entre razão e não razão. É bem verdade que o termo cultura tem múltiplas acepções, que vão desde refinamento e sofisticação, até soberba e erudição. Se o conceito tivesse deixado de lado essas acepções e passasse a ser identificado simplesmente com a práxis cognitiva planetária gerada por grupos sociais múltiplos, a distinção entre cultura científica e humanista certamente cairia por terra. É claro que quando olhamos de frente para esse planeta globalizado, que inclui e exclui por uma dialética perversa e fóbica, batemos de frente na velocidade unidimensional e irreversível do progresso, instalada a partir da revolução mercantil do século 16, consolidada com a revolução industrial do século 18 e solidificada com a revolução digital.

A noção de progresso, de acordo com Carvalho (2000), ainda envolta em brumas que convivem com o trabalho escravo do homem, aumento da criminalidade e da violência urbana, recrudescimento de guerras, extinção de espécies animais e vegetais, desolação da terra, dejetos tóxicos e catástrofes nucleares, por exemplo, não pode ser deixada de lado ao se pensar na ciência como uma alavanca para o progresso – entes que sejam definido cuidadosamente o que se compreende por progresso e que tipo de progresso se pretende alcançar. E é exatamente na aproximação entre modernidade e humanidade que a ciência precisa atuar.

É preciso criar condições de autonomia e liberdade para o pensamento e para a ação. Não é mais possível pensar apenas como especialista, mas como um observador que questiona a desumanização cultural.

Foi preciso que o planeta se apavorasse com a destruição da biosfera para que riscos técnicos começassem a ser avaliados e criticados por organizações não-governamentais, como a Greenpeace e a Anistia Internacional, dentre outras, que lutam, com a força persuasiva que possuem, contra a desmesura que tomou conta dos donos do poder, esses prometeus modernos para quem as ampliações da técnica são sempre entendidas como irreversíveis. Sabe-se que a irreversibilidade sempre foi um problema para um antropocentrismo decadente, sempre ignorante das lições de vida oferecidas pela dinâmica da natureza. Maravilhados porque desceram das árvores, perderam o rabo, copulam de frente e, mais do que tudo, porque falam, os *homo-sapiens* se perderam no horizonte crepuscular de uma existência prosaica demais. Demasiadamente humanos, precisam reencontrar-se com a natureza, diluírem-se nela, para que seja possível exercitar a parcimônia diante de apetites vorazes e incontrolados (CARVALHO, 2000, p.18).

Frente a essas propostas, as lentes quantitativas hegemônicas, ainda presentes no modelo de avaliação da pós-graduação, precisam de constante revisão, de modo a que a indução de um tipo de pesquisa e ciência que rume num só sentido não afaste a sociedade das humanidades, mas, ao contrário, promova uma integração sadia e plena entre todas as áreas do saber, desenvolvendo-as não apenas sob a perspectiva do lucro e da geração de bens de consumo, mas também, de cidadãos sensíveis às grandes questões humanitárias e sociais do mundo atual.

Morin (1994) alerta que a ciência não é somente uma acumulação de verdades imutáveis. Popper (2000) afirma que ela é um campo sempre aberto onde se combatem não só as teorias, mas também os princípios da explicação, isto é, também as visões de mundo e os postulados metafísicos. Então, para ambos os autores, se o conhecimento científico não é o reflexo das leis da natureza – ele traz com ele um universo de teorias, de ideias, de paradigmas, o que nos remete, por um lado, para as condições bioantropológicas do conhecimento (porque não há espírito sem cérebro), por outro lado, para o enraizamento cultural, social, histórico das teorias.

Em sua obra “Ciência com Consciência”, Morin (1994) critica o afastamento da Ciência que, com sua racionalidade tecnocientífica, contrapõe-se ao humanismo. Ele defende um melhor conhecimento das Ciências Naturais e seu papel na sociedade, a sua inserção numa cultura e num momento histórico, bem como a conscientização das Ciências Humanas, da Física e da Biologia, todas responsáveis pelos fenômenos humanos. Para Morin (1994), com um conhecimento mais abrangente, os cientistas poderão compreender a complexidade da realidade, entendendo por complexo, aquilo que não pode ser reduzido a uma palavra-chave, ou a uma lei geral.

A Ciência, quando a serviço da tecnologia, recorta a realidade, o que acaba deixando o panorama geral muito confuso. E isso se torna evidente nos grandes debates de epistemologia entre Popper (2007), Kuhn (2000), Lakatos (1989), Feyerabend (1977), etc., em que tratam da questão dos limites da Ciência, do científico e do não-científico, dos critérios de cientificidade e da questão da racionalidade científica. A preocupação com o posicionamento da ciência no mundo e na vida ocupou espaço e gerou controvérsias desde sempre – e o mundo contemporâneo clama pelo fim da fragmentação das áreas do conhecimento, pela construção de uma epistemologia de completude e pela compreensão de que, somente ao se considerar o todo, será possível conviver com ele e com as mudanças vertiginosas que caracterizam o tempo atual.

Entretanto, os pilares racionalistas ainda atribuem à ciência instrumental o papel de transformar a realidade. O progresso técnico é considerado um caminho ‘natural’ da humanidade e o desenvolvimento científico e tecnológico é visto como o responsável pelas melhorias na vida da população. Esse conjunto de ideias conduziu o ocidente ao endeusamento da ciência e da razão, da lógica matemática e empírica e o progresso tecnológico tornou-se parâmetro para classificação dos povos. Acredita-se que a economia nacional crescerá e as pesquisas realizadas transformarão a vida da população, reduzindo as desigualdades e oferecendo mais qualidade de vida. Entretanto, essas expectativas estão amparadas em um modelo que se mostra duvidoso – pois o progresso tecnológico já provou, até aqui, que não foi capaz de conduzir “naturalmente” ao progresso social e nem garantir as melhores condições de vida.

A respeito da expressão do progresso científico aplicado à ciência moderna, que hoje ainda é entendido como a produção contínua de propostas inovadoras e que são renovadas sem cessar, isso só será possível em presença de certa liberdade na produção, permitindo o surgimento de novas criações, gênese da inovação científica, assim como da arte. E essa liberdade implica preparação, escolha de procedimentos, avanços e pausas durante o desenvolvimento das principais atividades de investigação, que variam entre os diferentes ramos da árvore do conhecimento. Os pesquisadores, apesar de todos os esforços para serem produtivos, não são máquinas preparadas para reduzir custos na produção de produtos renováveis a intervalos cada vez menores e, no entanto, o financiamento da investigação fornecido por editais induzidos, que definem os temas de investigação, a metodologia a ser seguida pelos pesquisadores e a lista de produtos que devem resultar do processo de pesquisa

(os resultados) afetam indelevelmente essa liberdade de criação. A burocratização progressiva da ciência é o efeito colateral desse processo indutivo que está se tornando uma corrente de ferro que impede a produção verdadeiramente criativa e inovadora.

2.6 O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL NO ESTUDO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A abordagem do ciclo de políticas é um método para a pesquisa de políticas educacionais, formulado por Stephen J. Ball e colaboradores. Para Ball (1994), o principal ponto do ciclo de políticas é que ele é um método e uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, constituindo-se num modo de pensá-las usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais, ao adotar uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micro-políticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos.

O autor rejeita completamente a ideia de que as políticas são implementadas, afirmando que isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este, conforme Ball e Bowe (1994), é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo - é uma alternância entre modalidades.

Ball e Bowe (1994) adotam uma orientação pós-moderna e apresentam um *continuum* constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, refere-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem.

A “política de fato” constitui-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” refere-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Os autores rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e

reforçam a racionalidade do processo de gestão. E consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas.

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer.

Para Ball (1994), o que isso envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. É um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Ou seja, para o autor, a política possui um corpo vivo, mutável e que resulta dos atores em cena e das significações por eles atribuídas na prática e dentro do tecido social onde reinam os juízos de valor coletivos e individuais.

Para Mainardes e Marcondes (2009), o ciclo de políticas é um dispositivo heurístico, ou seja, um ponto de partida para análise de políticas curriculares e políticas educacionais que oferece uma estrutura conceitual para a análise de políticas. Ele pode ser adaptado à política a ser investigada e aos objetivos da pesquisa e nem sempre é necessário abordar os 5 contextos.

No ciclo de políticas, os professores são atores que tem histórias, trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser "representadas" em contextos materiais.

O foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática, o que envolve identificar processos de resistência,

acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Com base nessas premissas, Ball e Bowie (1994) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: da influência, da produção de texto e da prática – que são interligados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

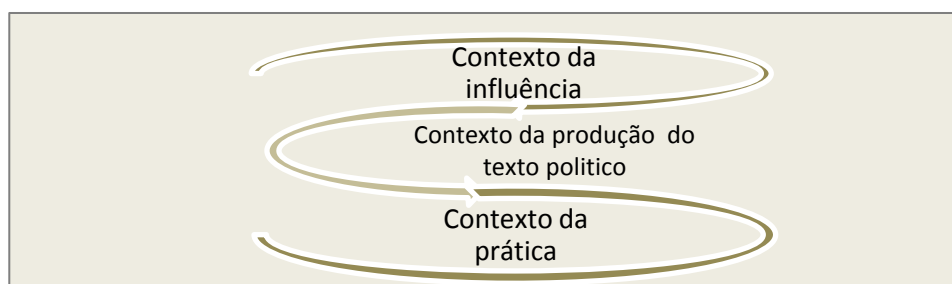


Figura 10 - Contextos da Formulação das Políticas
Fonte: Ball e Bowe, 1994

O primeiro contexto é o de influência, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nele que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006).

É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

De acordo com Bowe *et al.* (1994), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Para os autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”: os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam

os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos.

O ciclo de políticas foi expandido posteriormente, com o acréscimo de outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica (MAINARDES, 2006).

O quinto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – apresenta a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados.

Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados.

A proposta do ciclo de políticas exige, então, uma compreensão das relações de mudança entre o universal e o local, pois é nas suas inter-relações que uma abordagem analítica pode ser trazida a campo. É no limiar entre essas duas posições (Estado e processos micropolíticos) que será possível atingir uma compreensão adequada da política educacional.

Isso envolve, obviamente, identificar processos de resistência e embates, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. Ou seja: envolve a consideração dos grupos de interesse e das parcelas da sociedade a quem as políticas são direcionadas, bem como a forma com que serão compreendidas, aceitas e operacionalizadas. A questão abordada pelos autores, acerca da disparidades entre discursos, é particularmente aplicável nos estudos das políticas educacionais e, em especial, à avaliação da pós-graduação,

pois há um risco presente de que, ao atender um dos eixos – como por exemplo, a pesquisa- o eixo do ensino e da extensão sejam enfraquecidos.

Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball (1994) sugere que a análise de uma política deve envolver o exame tanto das suas várias facetas e dimensões e suas implicações como das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

Ball (1994) apresenta o Ciclo de Políticas com cinco contextos distintos para a análise:

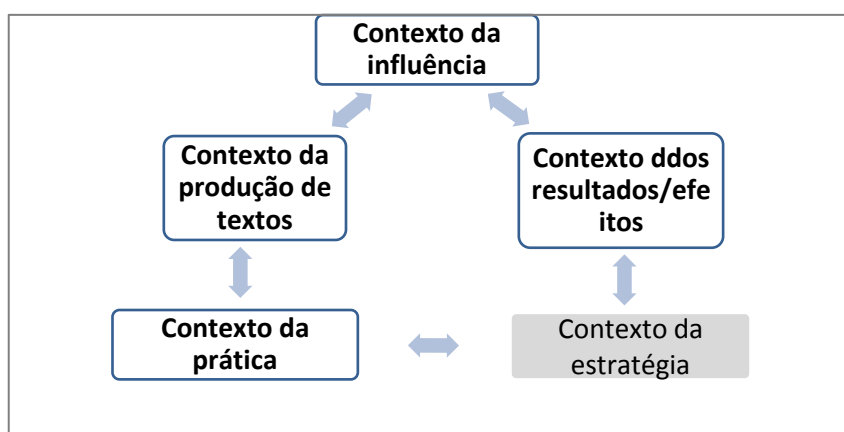


Figura 11 - Contextos do ciclo de políticas

Fonte: Adaptado de Ball, 1994

Uma vez que nem todos os contextos precisam ser necessariamente empregados na análise (BALL, 1994), pretende-se, então, a partir do método do Ciclo de Políticas, trabalhar com quatro (4) contextos propostos por Ball (1994), por serem os mais aplicáveis ao estudo em pauta. São eles:

- a) **o contexto da influência**- diante do qual se buscar-se-ão o entendimento e a análise das forças, interesses e tendências presentes quando da criação e evolução das leis e circunstâncias objeto de estudo, como a institucionalização da pós-graduação brasileira, o Parecer Sucupira, a criação das agências CAPES e CNPq, os Planos Nacionais de Educação (PNEs) e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs);
- b) **o contexto da prática** – nesse nível, serão analisadas as políticas da pós-graduação e o modo como elas são interpretadas diferentemente nos programas de pós-graduação em Educação e em Engenharia de Produção, bem como o grau de

aderência e concordância dos docentes e suas impressões, relatos e vivências sobre transformações no modo de trabalho e pressões sofridas em função da avaliação;

- c) **o contexto dos resultados ou efeitos:** nesse contexto, serão analisados os impactos da avaliação da CAPES e suas implicações sobre o eixo ensino-pesquisa-extensão, bem como os aspectos do aumento de competitividade acadêmica, indícios de sobrecarga de trabalho docente, interferências da orientação à pesquisa no campo curricular e enclausuramento dos docentes na lógica do *publish or perish* (publicar ou morrer).
- d) **O contexto da estratégia política:** nele, dar-se á o posicionamento final do pesquisador a respeito de estratégias que permitam lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. - expresso pelas contribuições finais oferecidas pela pesquisa, em suas reflexões, considerações e apontamentos de caminhos alternativos possíveis.

CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“O conhecimento é uma aventura em aberto. O que significa que aquilo que saberemos amanhã é algo que desconhecemos hoje; e esse algo pode mudar as verdades de ontem.” (Karl Popper).

Sob o enfoque do método hipotético-dedutivo, este trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa, de cunho documental, exploratório e explicativo. Para tanto, o espaço amostral considera dez programas de pós-graduação que tem, como representantes das ciências Humanas, cinco programas de pós-graduação em Educação e, como representante das ciências Exatas, também cinco programas de pós-graduação em Engenharia de Produção, em diversas universidades brasileiras, que são os seguintes:

PROGRAMAS	INSTITUIÇÕES	QTDE DOCENTES CREDENCIADOS
EDUCAÇÃO		
PPGE	UFPB	40
PPGEDU	UFRGS	13
PPGE	UFBA	40
PPGEDU	UFPE	46
PPGE	UFSC	36
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO		
PPGEP	UFPB	13
PPGEP	UFSCar	23
PPGEP	UFMG	17
PPGEP	UFPR	12
PPGEP	UFRN	14
TOTAL GERAL DE DOCENTES		254

Quadro 18 – Espaço amostral da pesquisa
Fonte: Elaboração própria, 2015

Os Programas foram escolhidos, em virtude da disponibilização, em suas páginas da Internet, da relação de endereços eletrônicos de seus docentes e da possibilidade de contato. Os dados primários foram obtidos por meio da aplicação de questionários eletrônicos aos docentes, instrumentalizados com o apoio do aplicativo *Monkey Survey*, constituídos de 21 questões mistas (abertas, fechadas e marcação de opções), das quais as sete primeiras foram de caráter discricionário (idade, gênero, tempo total de docência, tempo de docência no Programa, nome do Programa, conceito atual e situação do conceito com relação à avaliação anterior da Capes).

Os dados secundários são oriundos da bibliografia especializada, do Plano Nacional e Educação (PNE), do Plano Nacional da Pós Graduação (PNPG) vigentes e das políticas de avaliação da CAPES.

A pesquisa foi realizada à luz do Ciclo de Políticas de Ball e ocorreu em três eixos contextuais: a influência histórica que perpassou as políticas de avaliação da pós-graduação brasileira, os impactos dessas políticas no cotidiano dos docentes e os resultados e efeitos advindos das políticas no ambiente institucional e seus diversos desdobramentos. Para tanto, foi desenvolvida uma metodologia diversificada de coleta e análise de resultados para cada um desses contextos.

3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E CRITÉRIOS DE INVESTIGAÇÃO EM CADA CONTEXTO

Com base nas sugestões apresentadas por Mainardes (2006), foram elaboradas os critérios de investigação para cada um dos contextos do ciclo de política de Ball e Bowe (1994). Embora Mainardes (2006) ofereça um amplo conjunto de sugestões para todos os contextos, para fins deste estudo foram considerados apenas o eixo dos três contextos a serem trabalhados na pesquisa (influência, prática e resultados ou efeitos). O estudo para a elaboração das variáveis de investigação deste trabalho também buscou referencial nas orientações de Vidovich (2002), sobre cujo trabalho Mainardes (2002) se inspirou. São as seguintes:

CONTEXTO/ INSTRUMENTO DE COLETA	CRITÉRIOS DE INVESTIGAÇÃO
Contexto da Influência (Referencial Teórico do trabalho)	Cenários Históricos das Políticas de Avaliação Tendências Políticas das Políticas de Avaliação
Contexto da Prática (Aplicação de questionários semiestruturados)	Percepções sobre os Problemas Mudanças na Estrutura e na Prática Situações Vividas pelos docentes Impactos Experimentados pelos docentes
Contexto de Resultados e Efeitos (Considerações Finais do trabalho, consolidando os achados das fases anteriores)	Ambiente Institucional Relações entre Pares Mudanças no Perfil do Trabalho

Quadro 19: Critérios de Investigação em cada contexto
Fonte: Adaptado de Mainardes, 2006

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS EM CADA CONTEXTO

Embora os contextos de política sejam dinâmicos e interdependentes, no entanto, o método de coleta e análise de dados precisa ser diferenciado para o estudo de cada um dos contextos. O Contexto da Influência, por exemplo, requer uma coleta de dados e uma análise documentais, por se tratar de legislações oficiais e fontes de registros históricos sobre tendências políticas, conflitos, forças e interesses presentes quando da formulação das políticas de avaliação da pós-graduação.

O Contexto da Prática, que dá voz aos docentes da pós-graduação, apresenta requisitos de coleta aos moldes de entrevistas ou questionários semiestruturados. A opção, então, de modo a abranger um campo amostral geograficamente extenso, é o emprego dos recursos de questionários eletrônicos que, no caso, foi o *Monkey Survey*, que permite uma coleta que oferece estrutura de análise centrada nos discursos, experiências e opiniões críticas sobre os desdobramentos, tendências e influências da avaliação das práticas docentes. O questionário foi construído com 21 questões de cunho multivariado (opções fechadas, listas de opções, questões de escolhas múltiplas e escolhas únicas, bem como questões abertas). O Apêndice 1 exhibe o corpo do questionário.

O contexto de Resultados e Efeitos, por sua vez, demanda uma análise correlacional, por parte do pesquisador, entre todos os contextos, consolidando os achados sobre as políticas de avaliação e suas influências e tendências histórico-políticas, as vozes dos docentes sobre todos os contextos e os resultados finais em termos de políticas e/ou mudanças nas estruturas organizacionais – de forma a estabelecer todas as correlações entre todos os contextos.

Já o contexto da Prática, que permite o diálogo com os docentes, exigiu um estudo mais aprofundado sobre as possíveis combinações para a análise. Optou-se, então, pelo Sistema Qualitativo apontado por Flick (2009), que é complexo e exige cuidados em sua elaboração. Nele, busca-se apreender profundamente os significados presentes nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos e nas expressões dos entrevistados. Essa apreensão se dá a partir de uma abordagem conceitual do entrevistador, trazendo à tona, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na qualidade.

Cabe ao pesquisador(a) decodificar o intrincado e complexo universo de vivências do(a) entrevistado(a). Através da análise qualitativa o(a) pesquisador(a) busca apreender o universo de significações dos(as) entrevistados(as), por meio de procedimentos científicos que se concretizam por meio de processos de categorização, o que permitirá a validação dos resultados (FLICK, 2009, p.43).

Foi, então, definido, para o Contexto da Prática, um percurso de análise que abrangeu três etapas sequenciais: *a)* a análise individual de perguntas; *b)* a análise descritiva geral e *c)* a análise dinâmica dos dados. A análise, realizada dessa maneira permite uma observação e um tratamento amplo tanto dos achados quantitativos como da expressão individualizada do grupo investigado. Por fim, buscou-se a integração do material, de forma a permitir explicar as conexões entre os fenômenos e explicar os problemas em estudo de forma correlacionada – o que atende às características dinâmicas e interdependentes que compõem os contextos do Ciclo de Política.

Acerca do Sistema Qualitativo, Flick (2009, p. 134) recomenda que:

o pesquisador deve ter uma postura reflexiva, avaliando criticamente seu próprio papel e que todos os tipos de materiais de pesquisa, como anotações, protocolos, notas de campo e diários de pesquisa podem se tornar relevantes para a análise e são produtos dos processos de escrita dos pesquisadores. O(a) pesquisador(a) deve tentar convencer o leitor de que suas interpretações são plausíveis e merecem credibilidade, mostrando que elas se baseiam em materiais produzidos de forma eficiente e sua análise está pautada em um método cientificamente corroborado.

Para uma maior clareza de visualização do Sistema Qualitativo, o quadro abaixo mostra a sequência das etapas de análise:

a) Análise Individual de perguntas	b) Análise descritiva geral
- inclui-se a pergunta, as alternativas de respostas e os números absolutos e percentuais que aparecem em cada resposta	Com base na análise individual das perguntas agrupam-se as respostas de acordo com aquilo que se quer estudar e as facetas ou variáveis que se quer estudar;
- faz-se uma descrição global dos dados	Faz-se a análise separada das facetas ou variáveis considerando as porcentagens
- chama-se a atenção para as diferenças encontradas entre os grupos que compõem a amostra	Redige-se o documento contendo a análise descritiva.
a) Análise dinâmica	
Busca a integração das respostas, de modo a identificar as possíveis ligações entre a informação colhida e a problemática pesquisada;	
Dá-se por meio da identificação e hierarquização de problemas e da elaboração de sugestões.	

Quadro 20 – Etapas da análise qualitativa do Contexto da Prática
Fonte: Elaboração Própria, 2015

Para atender à primeira fase da Análise Individual de perguntas, foram trabalhadas informações discricionárias que permitem a compreensão dos perfis aglutinados dos docentes de cada Programa investigado. Nesse sentido, as questões norteadoras são sexo, idade, tempo de serviço, tempo de docência na pós-graduação e quantidade de avaliações vivenciadas pelo docente no Programa de pós-graduação ao qual é vinculado.

Há que se registrar que o método de análise concebido no presente trabalho está em perfeita consonância com as contribuições de Mainardes (2006) e mantém as características heurística, flexível e dinâmica, prevendo um espaço aberto para o surgimento, em campo, de novas categorias e possíveis adaptações ao roteiro de investigação. Assim sendo, o próprio método construído durante esta pesquisa constituir-se-á, após a conclusão da mesma, em uma nova contribuição para o aprofundamento da análise das políticas educacionais sob as lentes do Ciclo de Política de Ball (1994).

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.(Boaventura Souza Santos)

4.1 PROGRAMAS E DOCENTES: PERFIS DO ESTUDO

A pesquisa aconteceu ao longo de quatro (04) meses, entre maio e setembro de 2015 e, dos 254 docentes inicialmente contactados, somente 120 questionários foram respondidos na íntegra e considerados válidos para a escuta.

A quantidade de Programas de pós-graduação propostos inicialmente para o estudo – que era de 10 Programas, saltou para 15 – chegando à composição de oito (08) programas representantes da área de Educação e sete (07) programas representantes da área de Engenharia de Produção. Essa mudança de perfil no universo da pesquisa, além de significar um aumento da representatividade amostral originalmente prevista – que era de cinco Programas de Educação e cinco Programas em Engenharia de Produção, também contribuiu para enriquecer o trabalho, diversificando, ainda mais, as vozes docentes.

Apesar dos cursos de Engenharia de Produção terem sido em número maior, os docentes respondentes (39) foram em menor número do que nos programas de pós-graduação em Educação (81). Ou seja: a pós-graduação em Educação respondeu por 67% das vozes presentes nesta pesquisa.

A Tabela 05 exhibe os percentuais de representatividade de cada área:

Tabela 05 – Totais de docentes respondentes por Área

EDUCAÇÃO	%	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	%
81	67	39	33

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

O nível de interesse dos respondentes foi acima do esperado – que seria apenas as respostas às questões formuladas no questionário. No entanto, muitos docentes fizeram contato por correio eletrônico (solicitando que seus Programas fossem incluídos no questionário (que oferecia uma tabela de escolha entre os cursos previamente cadastrados) e, também pelo correio eletrônico, alguns docentes enviaram depoimentos pessoais em paralelo e propostas para parcerias de trabalhos. Essa inclusão de Programas se deu em virtude da mobilidade dos docentes para outros cursos de pós-graduação e muitos respondentes, ao receberem o questionário e depararem-se com o fato de que já não integravam mais os Programas de origem, fizeram questão de que seus novos Programas fossem incluídos na pesquisa, de modo a que eles pudessem oferecer suas respostas.

Os Programas de pós-graduação representados na pesquisa expressam, também, uma amostragem da situação das regiões sul, sudeste e nordeste do Brasil. São eles os seguintes programas de pós-graduação:

Tabela 06 – Densidade Amostral Real da Pesquisa

EDUCAÇÃO	DOCENTES	%	ENGENHARIA	DOCENTES	%
PPGE/UFSC	10	8,33	PPEP/UFMG	3	2,50
PPGEDu/UFGRS	14	11,67	PPGEP/USP	6	5,0
PPFGE/UFBA	9	7,50	PPGEP/UFPR	5	4,17
PPGEDu/UFPE	17	14,17	PPGEP/UFRN	7	5,83
FACED/UFBA	10	8,33	PPGEP/UFPE	4	3,33
PPGE/UFPB	18	15,0	PPGEP/UFSCar	6	5,0
PPGCR/UFPB	1	0,83	PPFGE/UFPB	8	6,67
MPGOA/UFPB	2	1,67			
TOTAL GERAL DE DOCENTES (120)					100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015

A maioria desses docentes atua em programas com Conceito 5 atribuído pela Capes quando da última avaliação. Eles expressam 35,09% do total de respostas e estão entre os 56,41% dos Programas que afirmaram ter mantido o seu conceito nas duas últimas avaliações.

A segunda concentração de respostas foi dos Programas de Conceito 3, seguidas pelos de Conceitos 4 (28,21%) e 6 (6,41%). A tabela 08 retrata a distribuição dos docentes por conceito de avaliação da Capes:

Tabela 07 – Concentração de Respostas por Conceito do Programa

Conceito 3	Conceito 4	Conceito 5	Conceito 6
29,49%	28,21%	35,09%	6,41%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015

Como a análise considerou a linha temporal das duas últimas avaliações, o panorama que se revelou é que os programas de pós-graduação esforçam-se ou para manter seus conceitos ou pelo não rebaixamento dos mesmos. Foram 56,41% dos docentes afirmando atuar em Programas que tiveram seu conceito mantido na última avaliação, enquanto 12,82% estão vinculados a Programas que sofreram rebaixamento de conceito. Essas duas situações, juntas, respondem por cerca de 70% dos casos.

Neste ponto é, então, possível fazer-se uma comparação entre as regiões brasileiras em busca de confirmação sobre a histórica hegemonia de maiores conceitos em programas de pós-graduação das regiões sul e sudeste do país. Ao contrário do que se poderia supor, na área da Educação, dentre os 15 Programas considerados, a maior aglutinação de Programas com conceito 5 e 6 encontra-se harmoniosamente distribuída entre as regiões sul, sudeste e nordeste do país. Já na área da Engenharia de Produção, a maior concentração de Programas com conceito 5 está nas regiões nordeste e sudeste.

As desigualdades são heranças históricas na trajetória do país. Em 1990, o Brasil era o segundo país com a pior distribuição de renda do mundo. Em primeiro lugar, estava a África do Sul do *apartheid*. Embora tenha havido uma melhora no *ranking*, em razão das políticas sociais, do crescimento e da formalidade no mercado de trabalho, o desafio é muito grande para chegarmos a uma sociedade mais igualitária e com políticas públicas capazes de mudar a concentração de riqueza.

Internamente, no Brasil, há em pauta a presença de uma marcante e persistente assimetria regional. Evidentemente, não se trata de uma questão pontual, que afete somente os campos da Educação e da Ciência e Tecnologia, mas guarda estreita relação com a desigualdade econômico-social que evidencia reflexos nos mais diferentes setores. No campo da Educação e da Ciência e Tecnologia (C&T) e, especificamente no que diz respeito à pós-graduação, o quadro da assimetria regional igualmente se traduz de diversas formas e uma delas é a distribuição desigual dos programas de pós-graduação pelas regiões brasileiras.

Essa situação é reconhecida pelos próprios formuladores das políticas para o setor, como atestam, por exemplo, os dois últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação, (2005-2010 e 2011-2020) que, em seus textos, reconhecem que, até o presente e apesar de esforços direcionados para a redução do problema, as assimetrias ainda persistem.

As questões do impacto das assimetrias regionais nas universidades vieram à tona já tardiamente - quando a concentração de recursos nas instituições dos eixos sul e sudeste já se dava há anos e o desnível das condições já era gritante. Ao despertar para o problema, o governo federal passou a realizar uma distribuição de recursos um pouco menos díspar e a lançar Programas para o desenvolvimento de algumas regiões. No entanto, a desigualdade histórica, dada a sua já consolidação, tornou-se, na atualidade, um problema de difícil resolução – e o fato de que a CAPES e os documentos dos PNPG's reconheçam a sua existência, até o presente, não acarretou em alterações de curso na avaliação da pós-graduação – para que essas diferenças sejam levadas em conta e o modelo seja mais justo com as universidades e os Programas de Pós Graduação. E, enquanto as tentativas de equilíbrio dessas assimetrias surtem efeitos lentos, a avaliação segue o seu curso, ignorando essas diferenças e usando as mesmas medidas padronizadas para todos os Programas.

Entre as macrorregiões do Brasil há uma concentração de programas de pós-graduação no Sudeste, comum a todas as áreas, mas também há essas desigualdades entre as regiões metropolitanas e as regiões interioranas dos estados. Uma tentativa de mitigação tem sido o movimento de interiorização dos programas – que ainda é mais forte na região sul do país, embora também esteja ocorrendo no norte e nordeste, como é o caso do interior da Paraíba.

Ainda assim, os Programas de pós-graduação do nordeste brasileiro, na amostra deste trabalho, que considerou as regiões sul, sudeste e nordeste, estão em condições homogêneas de desempenho quanto à avaliação. A exceção é para o estado do RS, que apresentou o único

Programa com conceito 6 em Educação, sobrepondo-se, na avaliação, à média dos conceitos detectados na pesquisa. Na Engenharia de Produção, o maior conceito evidenciado – no caso, o conceito 5 - ocorreu tanto no estado de SP como no estado de PE, incluindo a região nordeste no circuito dos Programas melhor pontuados. Nesse ponto percebe-se que a região Nordeste, apesar das históricas dificuldades e desigualdades, tem alguns Programas que vem superando as expectativas e, certamente, empreendendo um esforço acima da média para fazer frente à avaliação da CAPES.

Já no que diz respeito aos mais baixos conceitos, no caso o conceito 3, a concentração está distribuída entre a região nordeste e a região sul. Os conceitos 4 distribuem-se entre as regiões sudeste e nordeste. Estão assim aglutinados os Programas por região e por conceito da avaliação da CAPES:

Tabela 08 – Concentração de conceitos dos Programas por região

Conceito 3	Conceito 4	Conceito 5	Conceito 6
(Educação) PB	PB, BA	PE, SC	RS
(Engenharia de Produção) PB,RN,PR	MG	PE, SP	-----

Fonte: Pesquisa Realizada, 2015

A seguir, está a lista, por sigla do programa e universidade, da distribuição dos conceitos dos Programas de Pós Graduação em Educação e em Engenharia de Produção, nas regiões pesquisadas:

Tabela 09 – Distribuição de Programas por região e conceito da CAPES

Região (conceito)		
Nordeste	Sul	Sudeste
Educação		
MPGOA/UFPB (3) FACED/UFBA (4) PPGE/UFPB (4) PPGE/UFBA (4)	PPGE/UFSC (5) PPGEDu/UFPE (5) PPGEDu/UFRGS (6)	-----
Engenharia de Produção		
PPGEP/UFPB (3) PPGEP/UFRN (3) PPGEP/UFPR (3)	PPGEP/UFPE (5) PPGEP/UFSCar (5) PPGEP/UFSC (5) PPGEP/USP (5)	PPGEP/UFMG (4)

Fonte: Pesquisa Aplicada, 2015

Os docentes que colaboraram com este estudo são predominantemente do sexo feminino e com idade média de 52 anos e um tempo médio de docência na pós-graduação de 11 anos. Contudo, o tempo total médio de carreira é de 23 anos e isso evidencia um ingresso relativamente tardio desses docentes na pós-graduação – na maioria das vezes porque os Programas de pós-graduação foram criados posteriormente e esses docentes já se encontravam há anos atuando na graduação. Ou seja, a pós-graduação, entre os Programas analisados, contou majoritariamente com docentes experientes desde o seu início.

Na maioria dos casos, a distância entre o tempo total na carreira e os anos de docência na pós-graduação é considerável, a exemplo de docentes com, por exemplo, 40 anos de serviço e somente 16 anos na pós-graduação. A tabela a seguir demonstra esse hiato de tempo mais detalhadamente entre os 15 docentes com os maiores intervalos de tempo:

Tabela 10- Tempo dos Docentes para o Ingresso na Pós-Graduação

Tempo de Serviço Total na docência	Tempo de docência na pós-graduação	Intervalo de tempo até atuar na pós-graduação
Docente 1: 40 anos	16 anos	24 anos
Docente 2: 45 anos	30 anos	15 anos
Docente 3: 36 anos	16 anos	20 anos
Docente 4: 38 anos	24 anos	14 anos
Docente 5 : 40 anos	16 anos	24 anos
Docente 6: 33 anos	09 anos	24 anos
Docente 7: 15 anos	05 anos	10 anos
Docente 8: 30 anos	08 anos	24 anos
Docente 10: 25 anos	05 anos	20 anos
Docente 11: 26 anos	12 anos	14 anos
Docente 12: 19 anos	07 anos	12 anos
Docente 13:35 anos	09 anos	25 anos
Docente 14: 15 anos	03 anos	12 anos
Docente 15: 15 anos	03 anos	12 anos

Fonte: Pesquisa realizada, 2015

Esse intervalo de tempo, apesar de levar em conta as datas de criação dos Programas em que os docentes atuam, também, em muitos casos, inclui o tempo de formação e a obtenção de titulação e pré-requisitos necessários à atuação na pós-graduação. Não obstante, durante todo esse período, os docentes estavam atuando nos cursos de graduação e adquiriram maturidade e experiência, chegando, na atualidade, pelo menos no que diz respeito aos Programas considerados neste trabalho, a um perfil de docentes tarimbados e conhecedores das nuances institucionais que compõem o universo da pós-graduação.

No entanto, uma das demais razões que tornam tardio o ingresso docente na pós-graduação é, exatamente, a exigência, em muitos Programas, de que o docente já chegue com publicações de referência internacional classificadas como A1 ou A2 no sistema Qualis. Esse

fato, além de ser um empecilho ao ingresso, acaba por adquirir contornos particularmente complicados em casos como, por exemplo, docentes que possuem titulação em áreas multidisciplinares, que não casam as pontuações internacionais A1 e A2 nas mesmas áreas do programa de pós-graduação no buscam se inserir.

Tais exigências tem suas raízes na necessidade de cumprimento dos critérios de avaliação da Capes, que criam a obrigatoriedade de que o docente se habilite para a pós-graduação e, desse modo, constitua-se em um recurso que já chegue ao Programa em condições de obter pontuação individual válida na avaliação seguinte.

Quanto aos intervalos de formação entre homens e mulheres, é importante frisar que a formação também está condicionada aos processos de organização da instrução pública, aos fatores externos à escola e às experiências dos indivíduos. Incluem-se, aqui, os saberes tácitos e formais apropriados por eles e elas ao longo de suas vidas. Outro elemento que deve ser analisado com referência à qualificação diz respeito às trajetórias profissional e de vida, uma vez que certas experiências ou disposições requeridas para a realização do trabalho não estão diretamente relacionadas somente à formação profissional e/ou escolar. As trajetórias de vida de homens e mulheres configuram um campo de possibilidades que tendem a demarcar os espaços de inclusão/exclusão no mundo do trabalho.

Fatores como o aguardo da autonomia e independência dos filhos e a necessidade de manter arranjos domésticos levam as mulheres a retardarem suas formações, enquanto os homens as adiantam, em busca de melhores colocações no mercado e por interesses pessoais mais imediatos.

Hoje, o fato de se ter mais mulheres frequentando o ensino superior, apesar de uma conquista, não garante a elas condições justas para atingir o sucesso profissional, nem mesmo rompe com a segregação sexual por áreas de conhecimento. A discriminação continua mesmo quando essas mulheres rompem com estigmas e barreiras sociais e econômicas, entrando em cursos tradicionalmente ocupados por homens. O que acontece com as mulheres que rompem com certas expectativas sociais e ingressam nos cursos tradicionalmente masculinos? Seriam elas mulheres comuns ou se tornariam incomuns para sobreviver nesses espaços? O que fazer para que mais mulheres e diferentes mulheres se sintam confortáveis nesses cursos, com a possibilidade de estar nesses lugares? Nesse sentido, é interessante se tentar compreender um pouco da trajetória de mulheres nas *hard sciences*, buscando elementos para melhor

contextualizar práticas pedagógicas, instaurar políticas institucionais e talvez políticas para a inclusão de mulheres em carreiras científicas e tecnológicas. Essa ausência é inclusive mundial e tem preocupado governos de vários países.

No Brasil, os homens ainda são maioria numérica e de poder nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas (INEP, 2007). As oportunidades de sucesso e ascensão de mulheres nas instituições de ensino superior ainda são inferiores às dos homens, com menor número de bolsas de produtividade nas agências de fomento e sub-representação nos postos de poder e *status*.

Diferentemente das mulheres-cientistas, os homens-cientistas conseguem coexistir a vida pessoal com a profissional sem maiores problemas, não sendo significativa nos relatos deles a família como elemento de estresse, culpa, conflitos ou impedimento profissional, como foi descrito pelas mulheres. Com relação às áreas de concentração dentro das áreas científicas e tecnológicas, caso da Física, as mulheres se encontram nas áreas teóricas, “mais baratas” se comparadas às áreas experimentais (custo financeiro para se montar e manter um laboratório, pesquisa de campo, por exemplo). As áreas teóricas também oferecem conveniências para as mulheres que desejam ter famílias, pois os horários são mais flexíveis que o tempo imposto em experimentos laboratoriais.

Como estratégia para atingir uma suposta profissionalização, essas mesmas mulheres tendem a assumir discursos e comportamentos uniformizados, usualmente identificados como pertencentes a uma “lógica masculina” e que, de certa forma, manifestam em sala de aula, junto a alunos e alunas. Tais condutas são, de fato, estratégias de sobrevivência profissional: na relação com colegas e, até mesmo, com alunos mais “ousados”, evitam o assédio. Assim, muitas afirmam ter que adotar posturas mais agressivas e pouco amigáveis para serem respeitadas. Porém, mulheres parecem, ao se defenderem, cultivar outros valores, no caso, um desprezo para com mulheres que não sejam das áreas científicas, de outras áreas ou mesmo direcionado a indivíduos que não optaram pelo bacharelado – nesse caso, sutil desprezo para com futuros professores e professoras.

Tais comportamento e percepção parecem repetir padrões tradicionais de relacionamento (misógino, heteronormativo, androcêntrico) ainda fortemente persistentes nos cursos nas áreas científicas e tecnológicas. Esse *ethos* e o modelo de comportamento, visão de mundo e de ciência podem gerar estranhamentos e rejeições de indivíduos (homens *gays* ou mulheres) que pleiteiam ou mesmo chegaram a ingressar nesses cursos, não sendo capazes (informados,

empoderados, protegidos) de identificar que tais dificuldades nos cursos não são apenas de mérito, mas expressam estruturas de poder e preconceitos, nesse caso, estratégias de exclusão e discriminação de gênero ainda nas carreiras de graduação. Não há, portanto, a tão defendida absoluta neutralidade acadêmica.

Ao chegarem ao mundo acadêmico, competitivo por regra, mesmo as mulheres com egos e autopercepções firmes, podem fraquejar. Na micropolítica do poder, várias são as estratégias historicamente utilizadas para minar a autoconfiança dos competidores. Apesar do discurso da inclusão e do acesso irrestrito, não há recursos e cargos para todos, logo, estratégias de desempoderamento e de eliminação são recorrentes nos meios acadêmicos. Na hierarquia acadêmica, os sujeitos mais poderosos ainda são os homens, portanto, na escassez de recursos, as mulheres são os sujeitos mais suscetíveis de serem prejudicados.

4.2 AS VOZES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

A partir deste momento, serão apresentados e comentados os extratos das falas dos docentes acerca de 12 questões abertas dispostas no questionário. Essas 12 questões estão analisadas em três grupos temáticos distintos, que abrangeram os seguintes temas:

- a percepção da conformidade dos critérios e indicadores da avaliação, a situação dos docentes com relação à sua produção acadêmica individual, a divisão do tempo entre ensino, pesquisa e extensão, as atividades que consomem maior tempo e esforços;
- as relações entre os pares e o clima institucional e a percepção de competitividade entre os docentes e as atitudes gerenciais com relação à construção de espaços de diálogo para o enfrentamento das dificuldades dos docentes e dos Programas;
- as condições de infraestrutura e lacunas percebidas em cada Programa e que afetam as condições de produzir à altura das exigências da avaliação.

Para cada grupo temático, serão trazidas, primeiramente, as vozes dos docentes da Educação e, em seguida, da Engenharia de Produção, de modo a facilitar o contraste entre as duas áreas.

4.2.1 Conformidade dos critérios, situação das publicações e equilíbrio de esforços na área da Educação

Quase todos os docentes da área da Educação revelaram percepções críticas e reticentes quanto à conformidade dos critérios e indicadores da avaliação da CAPES, indicando objetivamente que os perfis dos Programas não são levados em consideração. Foram discutidos os parâmetros exigidos, a pontuação qualitativa, considerada praticamente inexistente ou inócua, a baixa relação com as questões da sociedade e a penalização recebida pelos docentes que não atingem o quantitativo mínimo exigido pela avaliação.

Além disso, o modo como os indicadores da avaliação acabam por enfraquecer os Programas quando os docentes com baixo número de publicações são forçados a reduzir a quantidade de orientações e, conseqüentemente, a quantidade de vagas nos Programas em regiões com alta demanda de alunos, também foi foco das discussões. Estiveram presentes, ainda, os sentimentos de injustiça quanto ao descredenciamento dos docentes considerados improdutivos e aos trabalhos de relevância que são desconsiderados na avaliação, a exemplo da participação como convidados em bancas.

Docente (UFBA): “Os critérios e indicadores da Capes tem penalizado meu curso, uma vez que muitos professores não atingem o quantitativo mínimo exigido. Com isso, todos aqueles que não têm produção compatível não estão recebendo novos orientandos e isso tem impactado no número de vagas abertas em cada seleção, o que, para a Bahia e para a região Nordeste, é um complicador, pelo elevado número de pessoas que procuram o programa a cada ano. Precisamos de Programas fortes, com aumento de vagas e, em lugar de os critérios e indicadores da avaliação da Capes favorecerem isso, ao contrário, estão restringindo”.

Para melhor atender aos critérios da avaliação, as universidades estabelecem normas para dispor sobre como proceder com os docentes que não atingem o quantitativo mínimo de publicações exigido anualmente. Via de regra, é realizada a avaliação do docente, pelo colegiado do Programa, obedecendo a alguns critérios gerais da CAPES, que calcula a média ponderada anual sobre a produção em periódicos no Sistema Qualis da Área²², mais a produção em livros e capítulos de livro, multiplicados pelos respectivos pesos, por docente permanente, onde o indicador de produção é estabelecido pelos pesos atribuídos a cada estrato do Qualis.

Estratos do Qualis

$$\text{IndProd} = (1,0 \cdot A_1 + 0,85 \cdot A_2 + 0,7 \cdot B_1 + 0,55 \cdot B_2 + 0,4 \cdot B_3 + 0,25 \cdot B_4 + 0,1 \cdot B_5)$$

Para um curso candidatar-se à nota 5, é necessário que a média anual da produção calculada pelo indicador IndProd seja de 1,2. Caso a média anual da produção calculada pelo indicador IndProd seja maior ou igual a 0,8, o curso é candidato à nota 4. Não atingindo esse último índice, caso o indicador IndProd seja maior ou igual a 0,5 o curso é candidato à nota 3.

Quando um docente, seguindo esses mesmos critérios, não atende à expectativa de produção anual, ele é afastado do Programa – a fim de não comprometer a próxima avaliação. Isso implica na continuidade das orientações em curso e nas seleções seguintes, uma vez que aquele docente não mais poderá ofertar vagas de orientação. Com isso, há uma redução no número de vagas ofertadas pelo Programa. Ou seja: a penalização incide tanto sobre o docente como sobre o Programa e sobre a comunidade, que sofre os efeitos das reduções de vagas. E instaura-se, então, uma nova desigualdade – pois a concentração de ingressantes e,

²² Exemplificações com base nos critérios dispostos nos Documentos de Área INTERDISCIPLINAR da CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTERO3ago10.pdf>

consequentemente, de egressos, situar-se-á nas localidades geográficas onde estão os programas melhor pontuados na avaliação.

Docente (UFBA): *“Considero que três critérios utilizados pela Capes são incompatíveis com a área de Educação: a) Os extratos – considerar periódicos mais qualificados que outros e desqualificar aqueles que mais chegam na escola e aos professores da Educação Básica é um contrassenso. Os resultados de nossas pesquisas e intervenções devem sim ser socializados, mas devem chegar a toda a sociedade, por isso os periódicos mais voltados para a escola deveriam ser também valorizados, da mesma forma que a publicação de material didático; b) Também, em virtude dos argumentos acima, os indicadores de avaliação deveriam, ser mais qualitativos, considerando especialmente a sua repercussão na educação básica e c) Ainda, pelos argumentos acima, a publicação em livros deveria ser mais considerada, pois, normalmente, os livros repercutem mais entre os professores da educação básica do que os periódicos”*

A crítica realizada por este docente toca em dois pontos de extrema pertinência – que são o afastamento da atividade de ensino imposta pela ênfase demasiada na pesquisa e a autoridade do critério que define que uma produção científica seja de maior ou menor qualidade.

Estima-se que cerca de 1.000.000 (um milhão) de revistas científicas sejam publicadas anualmente no mundo, totalizando algo entre 6 e 7 mil artigos científicos sendo escritos diariamente. Tal profusão de títulos evidencia o vigor quantitativo da produção de conhecimento, mas vem desencadeando, em âmbito internacional, uma onda de críticas ao empreendimento editorial. A isso, adicionam-se, em casos como o brasileiro, o baixo impacto do material produzido devido ao idioma, eventuais problemas de originalidade e novidade do material, que são problemas já muito conhecidos entre aqueles que estudam o modelo atual de Avaliação da CAPES.

Sabe-se que avaliar significa estabelecer parâmetros de excelência, tarefa de difícil execução quando o que está em jogo, em última análise, é a produção de conhecimento. Assim sendo, a questão é se os parâmetros indispensáveis para que uma publicação científica seja digna de crédito e se as revistas melhor qualificadas atingem, realmente, padrões de excelência.

Outro efeito importante e bastante prejudicial no que tange ao ensino superior refere-se à relação com a graduação e, em desdobramento, com a própria educação básica. A pressão para produzir artigos é tão forte que, em geral, o professor-pesquisador não tem tempo e, em muitas circunstâncias, sequer tem vontade de ensinar, pois encontra-se mais interessado em sua carreira de investigação, que orbita ao redor da publicação de artigos em revistas e livros em sua área. Com isso, a própria sustentabilidade da educação entra em risco – pois com uma educação básica composta de professores mal qualificados por professores da pós-graduação que se desinteressam das atividades de ensino e debruçam-se mais sobre a pesquisa, o que se pode esperar dos futuros pesquisadores no país é que recebam, também, a parte que lhes toca dessa fragilidade.

Na realidade, os prejuízos são elevados e tendem a ferir o núcleo duro de todo o sistema de produção de conhecimento. As investigações extensivas, que não produzem resultados imediatos, são descartadas. Os ‘produtos’ (artigos ou *papers*) tornam-se um fim em si mesmos, deixando em segundo plano ou fazendo esquecer que deveriam ser, na realidade, os meios para publicar as descobertas, inovações e avanços no conhecimento.

Há muitas críticas entre os docentes acerca da validade da valorização da produção internacionalizada no campo de conhecimento da Educação, pelo menos com o mesmo peso que tem em outros ramos. Uma das características da área da Educação é que seus pesquisadores lidam frequentemente com questões relacionadas à realidade local, num âmbito definido por fatores específicos de tempo-espço; portanto, sua distribuição internacional não é, necessariamente, a mais conveniente. Ao contrário: é no país que sua leitura adquire o potencial de crítica e de transformação.

Nas Ciências Humanas e Sociais também ocorre forte resistência e descontentamento com a adoção de enfoques cientométricos. Há que se considerar que nessa grande área tem-se uma cultura antiga de valorização da publicação de livros e capítulos de livros. No entanto, no presente, a urgência em apresentar produtos tem tornado difícil a publicação de livros, pois para escrevê-los é preciso mais atenção, mais tempo de preparação, mais pesquisas e, paradoxalmente, livros e capítulos têm um valor mais baixo na classificação de pesquisadores e dos programas de pós-graduação.

Considerando que toda essa produção e competição por verbas ocorre principalmente – mesmo que não exclusivamente – na pós-graduação, cujo sistema localiza-se na rede

pública, é basicamente nesse *lócus* que todo esse cenário se desenvolve, provocando efeitos internos de prevalência de interesses privados sobre os públicos – especialmente na avaliação de livros, que não conta, até o presente, com uma classificação no sistema Qualis.

Docente (UFBA): *“A avaliação ser voltada apenas para a quantidade de publicações em revistas qualificadas é uma distorção conhecida mundialmente. Sou uma professora produtiva, estou sempre dentro das regras, e por isso posso criticar em parecer que estou legislando em causa própria. O tempo que levo orientando, bem como participando de bancas de outros orientadores, por mim considerado fundamental na construção do pensamento científico brasileiro, e essencial no enfrentamento dos nossos graves problemas educacionais, é simplesmente ignorado. Participo do programa de pós-graduação por uma convicção política. Tenho clareza da importância de mais profissionais com uma leitura crítica do processo de escolarização no Brasil. Essa escolha me coloca em condição de sobrecarga de trabalho, tanto para dar conta dos orientandos, quanto para me manter no programa, já que todo ano há o fantasma do descredenciamento daqueles considerados ‘improdutivos’”.*

Docente (UFPE): *“A pressão é grande e não beneficia o professor, que se divide entre a pesquisa, ensino e extensão. Discordo da exigência em relação aos excessos de produção, fazendo com que caia a qualidade dos artigos. Ou favoreça a prática de algumas revistas em cobrar pela publicação. Assim, quem se submeter a isso, pode publicar mais”.*

A fala destes docentes, ao trazer as questões sobre o excesso da visão quantitativa no processo da avaliação da CAPES, abrem um vasto espaço de diálogo com Morin (2008) e com suas considerações acerca do paradigma da simplificação, que se caracteriza pelos princípios de generalidade, redução e separação, que comandam a inteligibilidade própria do conhecimento científico clássico e que produzem uma concepção simplificadora do universo. Para o autor, um sistema complexo não pode ser apreciado sob a ótica de um reducionismo simplificador.

Ao analisarmos a complexidade dos programas de pós-graduação, com suas subjetividades, singularidades e tessituras sociais e humanas, o que percebemos é que a avaliação ora praticada, com sua ênfase quantitativa, enquadra-se diretamente nos elementos do paradigma da simplificação apresentado por Morin, caindo, fatalmente, nos trilhos

reducionistas, mutilantes e manipuladores da realidade investigada. O quadro a seguir apresenta algumas características desse paradigma:

Princípio da Universalidade. Só há ciência no geral e tudo o que é singular é eliminado
Eliminação da irreversibilidade temporal e de tudo o que é eventual e histórico
Redução dos conjuntos de conhecimento das partes simples ou unidades elementares que as compõem
Redução do conhecimento aos princípios da ordem (leis, invariâncias, constâncias etc)
Princípio da causalidade linear, superior ou exterior aos objetos
Soberania explicativa absoluta da ordem. Determinismo universal e impecável. A inteligibilidade de um fenômeno ou objeto complexo reduz-se ao conhecimento das leis gerais
Isolamento ou separação do objeto em relação ao seu ambiente
Separação absoluta entre o objeto e o sujeito que o percebe. A verificação por observadores diversos é suficientes não só para atingir a objetividade, mas também para excluir o objeto cognoscente
Eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico
Eliminação do ser e da existência por meio da quantificação e da formalização
A autonomia não é concebível
Confiabilidade absoluta da lógica para estabelecer a verdade. Toda contradição aparece como um erro

Figura 12 – Elementos do paradigma da Simplificação

Fonte: Adaptado de Morin, 2008

Os elementos de um sistema não se relacionam apenas de forma causal - eles se relacionam também de forma retroativa e recursiva, apresentando mais de uma forma ou padrão de relacionamento sistêmico. Desta forma, a complexidade não está relacionada apenas à quantidade de elementos existentes em dado sistema, mas sim pelas ações e relações que se estabelecem entre eles, bem como com o ambiente.

A avaliação de um sistema complexo, como é a pós-graduação, não deveria perceber as coisas como elementos isolados, mas sim como partes de padrões integrados, conjuntos cheios de significados e cujas características mais importantes não estão em suas partes, mas na maneira como essas partes se relacionam com o todo. Nesse caso, a quantificação absoluta de publicações não deveria ser o alvo central da apreciação, mas deveriam também estar em

cena as interações dos docentes em todas as demais atividades acadêmicas – bem como a sua capacidade produtiva no contexto sistêmico que assegura o funcionamento do todo.

O professor não atua somente na pós-graduação – aliás, ele sequer é remunerado pela atividade na pós-graduação, mas nela atua seja por idealismo ou necessidade de destaque na carreira ou até mesmo por pressões do próprio sistema. No entanto, o acúmulo de atividades na graduação, nos projetos, na extensão e no ensino vem sendo desconsiderados pela avaliação – que parece crer que a pós-graduação seja uma carreira exclusivamente de pesquisadores e independente de todo o contexto da universidade.

Aos moldes da atual avaliação, desde que esse docente esteja publicando nos estratos qualificados impostos pela CAPES, presume-se satisfatoriedade ao programa. Contudo, caso o docente não esteja publicando com satisfatoriedade, todas as suas demais atividades de ensino e extensão, por mais relevância que possuam, são peremptoriamente desconsideradas – mesmo que ele seja excelente em tudo o mais que realize. Destarte, a função de ensino é inexistente para o processo da avaliação, isolando o docente do eixo básico do ensino-pesquisa-extensão. É uma abordagem de clara intenção reducionista e cuja perversidade não pode ser desconsiderada.

Como consequência dessa atual lógica de avaliação, vem ocorrendo mudanças no processo do trabalho docente, em especial dos docentes de pós-graduação *stricto sensu*, diante da reestruturação produtiva das mudanças do sistema capitalista. Na sistemática atual empregada pela CAPES, cuja ênfase recai na valorização da produção científica, pode-se identificar palpavelmente o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. A categoria ‘produtividade’, gerada através das políticas de educação e de ciência e tecnologia dominantes, traz efeitos desagregadores sobre a atividade científica – e pode atuar negativamente sobre a inovação e a originalidade, uma vez que direcionam a produção dos docentes. E é exatamente isso que se percebe ao ouvir as vozes dos docentes que participaram desta pesquisa.

Quando a ciência é direcionada, compelida e compreendida apenas como um instrumento para o desenvolvimento forçoso em áreas definidas como prioritárias, entra em cena uma operacionalização ideológica – entretanto, ao consideramos a ciência em sua função social, percebemos claramente que a cultura científica, sob tal enfoque, passa a perder sua perspectiva universalizante em favor das necessidades prevalentes da economia.

A mudança nos objetivos da CAPES, que transferiu o foco da formação de professores do ensino superior para a formação de pesquisadores, vem sendo avaliada como uma transformação que interferiu fortemente na dinâmica da pós-graduação, ao ponto de ser seguro afirmar que o Sistema CAPES de avaliação provocou uma verdadeira mudança paradigmática na pós-graduação brasileira. Cabe destacar, também, a ampliação do espectro de atuação da CAPES - a partir da assunção, por parte da Fundação - da formação de professores da Educação Básica que, se por um lado é bem-vinda a iniciativa de qualificar a relação entre a pós-graduação e a educação básica, por outro lado, é também preocupante, em virtude da abertura do leque de responsabilidades da CAPES no sentido de assegurar que o acréscimo orçamentário acompanhe as novas frentes que demandam financiamento.

Os programas de pós-graduação dividem sua atenção não apenas entre as demandas internas à universidade, mas também entre os compromissos com a função de pesquisa e produção de conhecimentos que a pós-graduação precisa cumprir. Essa multiplicidade de compromissos institucionais implica numa heterogeneidade de atividades desenvolvidas pelo docente-pesquisador, o que beneficia não apenas a universidade, mas também o próprio programa, que ganha em integração política e acadêmica, auferindo uma maior inserção social nos setores e nos diferentes níveis de sua atuação. Contudo e paradoxalmente, tais encargos representam um ponto de tensão contínua para esses docentes que, por vezes, têm que conciliar as atividades consideradas de grande relevância institucional e social e a dedicação às atividades consideradas indicadores de qualificação da produção para o programa, no caso, a pesquisa científica.

É quando surgem, então, o conflito e as diferentes pressões que perpassam o campo da pós-graduação no atendimento de demandas de produção científica, orientação, ensino e inserção nas múltiplas atividades das universidades. Isso, sem dúvida, configura a arena de disputas e as interações dos programas com a educação básica, com sérios riscos de prejuízo à formação de bons recursos para dar sustentabilidade ao sistema de ensino.

Docente (UFPE): *“Discordo da gana para exigências de publicações em periódicos Qualis A1, A2 e B1 e B2 somente, o que limita a possibilidade e ampliação de possibilidades de divulgação do saber científico e transmissão da produção de conhecimento desenvolvido nos diversos e diferentes Programas de Pós-graduação no Brasil e, de forma específica, na área de Educação. A falta de indicadores realmente qualitativos, a possibilidade de compreender as diferenças e singularidades de cada área de conhecimento é um grande problema. Discordo também do modo como os livros vem sendo avaliados e da falta de uma lista dos livros no Qualis. Para se publicar um livro resultante de uma pesquisa densa e com qualidade, é preciso muito tempo e dificilmente haverá mais de um livro a cada período de avaliação. Esse sistema de avaliação de livros assemelha-se a um fast-food, avalia a qualidade da obra pela qualidade da editora e a pertinência dos temas para a sala de aula ficam ao encargo do entendimento da comissão de avaliação”.*

A crítica aos indicadores e à desconsideração das singularidades dos programas é recorrente entre os docentes. Outro problema levantando foi a exiguidade de tempo para o amadurecimento das pesquisas e consequentes publicações de maior qualidade, além de a cota de produção estar associada ao conceito e entendendo-se essa cota de produção pela quantidade e não pela relevância da produção acadêmica.

Há, entretanto, algumas outras características da avaliação que orbitam em torno do mérito da abordagem quantitativa. Por se tratar de uma avaliação tipicamente externa, os avaliadores – que são externos tanto ao programa avaliado como à própria CAPES – realizam uma avaliação comparativa, já que todos os programas de determinada área ou subárea são avaliados pela mesma Comissão. Neste ponto, as diferenças regionais e assimetrias entre os programas também são desconsiderados em função da padronização de critérios e comparações entre diferentes programas da mesma área – que, muitas vezes, contam com maiores ou menores recursos.

A avaliação da CAPES é conduzida por pares, colegas especialistas da área, mas não necessariamente especialistas em avaliação. Na escolha dos componentes das Comissões são levados em conta, além do mérito e experiência na pós-graduação, critérios de representatividade quanto à especialidade, instituição e região geográfica. O julgamento dos pares não se baseia só em seu conhecimento e experiência, mas em um conjunto de dados sistematizados pela Capes sobre o desempenho das unidades avaliadas e caracteriza-se, finalmente, por ser uma avaliação estritamente acadêmica e que valoriza, sobretudo, a

pesquisa e as publicações científicas. Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral.

Há, também – segundo um relato publicado pelo professor Rizzi (2001, p. 03), coordenador do curso de pós-graduação em Engenharia Florestal da universidade Federal do Paraná (UFPR), uma tendência da não consideração da melhoria progressiva dos indicadores. Abordando o caso da avaliação do seu curso de pós-graduação, o autor relata o seguinte:

[...][em conversas com os professores que fizeram a análise dos relatórios anuais do triênio se verifica que os avaliadores desconhecem a realidade do Programa, quer nas opiniões pessoais que emitiram (pinçando aspectos ou problemas pontuais que muitas vezes não coincidem com a concepção histórica dos critérios de avaliação recomendado pela CAPES), quer pelo desconhecimento da nova realidade de infraestrutura do curso.

Uma outra questão contundente – e muito pertinente, é a necessidade de nivelamento dos significados para todas as Comissões de Avaliação, que deve perpassar a concepção política institucional e ser um pré-requisito para quem coordena e acompanha a avaliação – e isso deve ser capaz de transpor a burocratização estabelecida. Ou seja: a percepção do avaliador deve ir além do que consta na Ficha de Avaliação, por meio de uma visão mais abrangente e que considere o todo e não apenas os indicadores pontuais constantes nas Fichas.

Na verdade e não raro, diferentes Comissões, mesmo quando avaliam pelo mesmo instrumento, acabam por compreenderem os itens constantes das Fichas de Avaliação de formas distintas e individualizadas e, nesse sentido, volta-se à questão: os avaliadores não são especialistas em avaliação. Há, de fato, a necessidade de que a CAPES estabeleça uma concepção homogênea entre todos os avaliadores de todas as áreas, a fim de evitar esses tipos de distorções, inclusive no que diz respeito à própria visão sobre a ciência - para trazer maior clareza e maior amplitude de compreensão sobre os objetos da avaliação.

São muitos os pontos a se ponderar na atual avaliação da CAPES e a Pedagogia pode trazer boas contribuições sobre as possíveis e mais adequadas formas de avaliação na Educação. Sabendo-se que uma *avaliação diagnóstica* é um tipo de avaliação que tem como objetivo apresentar, qualificar e constatar a importância de algum aspecto da conduta do estudante (e procedamos à substituição aqui, do termo ‘estudante’ pelo termo ‘ programa de pós-graduação’), ela implica na existência de um procedimento de exame. Esse tipo de

avaliação não deve ser colocada de lado em vários outros andamentos da prática do processo de ensino, pois pode ser necessário o seu aproveitamento quando há evidências de empecilhos de aprendizagem. Uma avaliação diagnóstica fornece ao avaliador informações para que possa por em prática a idealização de forma adaptada às características de seus avaliandos. Esse tipo de avaliação presta-se ao início do processo, pois permite o delineamento de estratégias que nortearão todo o ciclo a seguir.

Ao longo do procedimento educacional, há que se considerar uma outra modalidade de avaliação, que é a *avaliação formativa*, também chamada de processual ou de desenvolvimento, que ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação é formativa no sentido do posicionamento sobre como os avaliandos estão se transformando e movendo em direção aos objetivos almejados. Nessa modalidade, o avaliador acompanha o avaliando metodicamente ao longo do processo, podendo saber, em determinados períodos, o grau de evolução até então obtido face aos desafios trabalhados. Essa é uma modalidade para acompanhamento do processo e permite intervenções pontuais que permitem correções de curso frente aos objetivos pretendidos.

Por fim, há a modalidade da Avaliação somativa, que é concebida como uma avaliação final, porque acontece no fim de um processo, possui uma função classificatória, em razão de que vão convir a uma classificação do avaliando conforme os níveis de aplicação no fim de um determinado período. A avaliação somativa promove a definição de escopos, frequentemente se baseia nos conteúdos e procedimentos de medida, como provas e testes. Essa é a modalidade ao final do processo e normalmente não permite mais que se retroaja para corrigir eventuais deficiências passadas.

Para a análise de um ciclo ou de um processo completo, é importante que sejam empregadas as três modalidades de avaliação. Entretanto, percebe-se que a avaliação da CAPES é, em verdade, de caráter somativo – ou seja: não há um diagnóstico prévio que auxilie os Programas de pós-graduação a estabelecerem metas que serão acompanhadas ao longo do processo. Não há a possibilidade de retroação para a correção de desvios, deficiências ou distorções – pois cada ciclo de avaliação é definitivo e categórico. E, menos ainda, há a chance de que um programa de pós-graduação seja avaliado com base em seus feitos anteriores e na evolução de seus próprios indicadores. Eis aí a perversidade do sistema de avaliação – que deveria ter um caráter mais formativo. O histórico, a trajetória e as conquistas entre avaliações não são considerados em virtude da exigência de atingimento de

padrões comuns a todos os demais programas de todas as demais áreas. A uniformização quantitativa obscurece os programas e as suas realizações.

Para Gatti *et al* (2003), a valorização e a sustentação de um processo de avaliação continuada em uma sociedade democrática dependem de seus pares, mas, sobretudo, do retorno construtivo de seus resultados. Se a avaliação se define como diagnóstica, deve ser evitado o caráter punitivo e sim reforçado seu aspecto educativo de detectar pontos críticos e encaminhar propostas para que possam ser trabalhados.

Contudo, a avaliação empreendida pela CAPES não possui essa abordagem formativa capaz de auxiliar os programas. Ao contrário – ela os descredencia, rebaixa e penaliza. Em um país em que se deseja a melhoria tecnológica por meio da ciência, essa avaliação aproxima-se de um contrassenso – ao jogar por terra as possibilidades de resgate, auxílio e melhoria.

Docente (UFPE): *“Os critérios e indicadores são homogêneos e não se adequam por completo às especificidades das ciências sociais e humanas. Há um impacto sobre a produtividade quantitativa, que toma o local de pesquisa de cunho qualitativo. Não temos tempo para refletir e aprofundar nossas pesquisas, precisamos correr atrás de publicações. Os eventos estão sendo cada vez mais esvaziados, pois não temos interesse em levar o resultado de nossas pesquisas para socializar num evento. Conta mais pontos publicar em revistas. É um produtivismo exacerbado”.*

As falas dos docentes remetem, recorrentemente, à crítica sobre a homogeneidade dos indicadores que induzem ao produtivismo acadêmico e os prejuízos decorrentes disso sobre as ciências Sociais e Humanas. Em que pese a modalidade atual da avaliação da CAPES, forjada nos aspectos do controle e da contabilidade, é importante analisarmos dois aspectos que são impactados pela lógica produtivista: o ensino e a democracia universitária. Evidencia-se, na atualidade, um acirramento de contradições entre pesquisa e extensão pois, se o controle está no conjunto da vida universitária (o locus do ensino e da extensão), o sistema de premiação está ligado à pesquisa. Ou seja: sob pressão, os programas de pós-graduação tem a tendência de responder com mais preocupação às avaliações de pesquisa do que as de ensino ou extensão. E o fato determinante disso é que o efeito das ações da CAPES e o excessivo controle exercido sobre a pós-graduação é o que, ao final das contas, determina quais

programas vivem, agonizam ou morrem. E é inegável o fato da repercussão disso sobre a graduação.

Os impactos da aglutinação de interesses sobre a pesquisa sobrecaem na formação dos estudantes, que acabam por não receber a devida atenção. Como resultado, temos uma hipertrofia organizativa da pós-graduação em contraposição à graduação. Para atender a todas as demandas da CAPES temos núcleos de pesquisa, revistas, mas não temos, ou quase não temos, reuniões para se discutir a graduação, o currículo, o desempenho e dificuldades dos alunos, o que os aguarda no mercado de trabalho, trocar conhecimento sobre conteúdos das aulas. Talvez o impacto mais doloroso no conjunto da vida universitária seja o de uma graduação desassistida - com efeitos colaterais contundentes sobre a educação básica. E a própria CAPES, ao atuar na pós-graduação com exigências altas em relação à pesquisa, acaba por, na prática, enfraquecer a atividade de docência.

O outro aspecto digno de nota é o impacto da lógica produtivista no que se refere à democracia da universidade – pois há alguns pontos de tensão nessa arena, como o controle na gestão e a subjugação da universidade à CAPES e às agências de fomento, por exemplo. A gestão da universidade, embora seja amplamente compartilhada, não é democrática: o professor atua em quase tudo, mas pouco decide nas questões de gestão. Há ausência de espaços para definições de parâmetros de avaliação – e não podemos confundir o acatamento rotineiro de parâmetros definidos externamente – como é o caso ao preencher formulários, escrever planos de trabalho, relatórios etc – com uma gestão coletiva. Com relação às agências de fomento dá-se o mesmo, pois os produtos da pesquisa já chegam pré-formatados para os pesquisadores.

As exigências produtivas nos distraem, nos dividem, fragmentam nossos esforços, superficializam nossas produções, aligeiram nossa elaboração, nos confinam ao fazer em si nos apartando do para si, da reflexão sobre o valor de uso social para a classe trabalhadora dos resultados do que produzimos num cotidiano amesquinhado. Assim, ficamos prisioneiros do sistema que criticamos, participamos da concorrência que condenamos, aprimoramos a avaliação que nos subjugam. Excedemo-nos nas horas de vida dedicada ao trabalho – vida morta. (TREIN e RODRIGUES, 2011).

O atual sistema de avaliação da CAPES é um campo fértil para uma miríade de considerações e há uma clara evidência de que ele passou a se constituir em um ritual de

exaltação e valorização daqueles que detêm o maior capital acadêmico e de retaliação dos que não tiveram desempenho satisfatório. O produtivismo é a causa da intensificação do trabalho docente, gerando um ambiente inóspito e enfermício, no qual prolifera a baixa motivação – que são os principais desdobramentos de uma relação de dominação entre a CAPES e os programas de pós-graduação.

Apesar dos docentes investigados destacarem que compreendem bem o processo de avaliação e que este é necessário para conduzir as políticas educacionais, eles questionam muito os critérios adotados. Para a maioria dos docentes dos Programas, o modelo de avaliação da Capes tem um forte enfoque produtivista, que compromete uma avaliação mais formativa e que contribui para um sistema equitativo entre os programas.

Diante desse cenário, não seria exagero dizer que os docentes deixam de ser vistos como cidadãos e passam a ser tratados como instrumentos ou máquinas que precisam trabalhar para trazer os resultados almejados dentro do período.

Docente (UFPB): *“Em primeiro lugar, os critérios da Capes são apenas quantitativos, não é avaliação de conteúdo. Avaliam prazos de defesas, publicações em revistas com conceitos ‘altos’ que também são analisados levando-se em conta o quão internacional é a comissão editorial, a periodicidade etc. Pode-se observar que há revistas internacionais importantes que não constam na lista de revistas ‘qualificadas’ e outras internacionais para alunos que não só constam na lista como são muito bem avaliadas. Para se ter um critério como esse, todas as revistas de todos os países deveriam ser qualificadas pela Capes, caso contrário a avaliação é duvidosa. Também contam o tempo médio para defesa de dissertação e tese. Acredito que o Brasil é o único país com uma agência reguladora da pós-graduação que impõe prazo para o fazer acadêmico: 2 anos para mestrado e 4 para doutorado. É um absurdo total essa padronização, pois o tempo não depende do fator burocrático e sim dos resultados alcançados dentro do desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Por exemplo: um trabalho de campo etnográfico pode levar anos até que os resultados possam ser divulgados com alguma segurança. O ‘tempo’ das ciências Naturais não é o mesmo das ciências Humanas e das Artes. Não acredito que padronizar tempo de produção científica irá realmente elevar a pesquisa nacional no ranking internacional. A instituição Capes é um equívoco se acreditarmos na autonomia do pensamento e nos ideais científicos.”*

Os docentes não só destacaram que a produção intelectual, expressa em suas publicações, tem maior peso na avaliação da Capes, como também afirmaram que, dessa

produção, o mais valorizado é o artigo. Além do mais, um livro reeditado recebe apenas a metade da nota.

Sabe-se que tanto revistas especializadas quanto livros são fundamentais para a socialização de conhecimento de alunos e professores, mas é necessário que se reflita sobre essa situação. Todavia, é importante ressaltar que, apesar da importância da publicação, seja em livros seja em revistas bem conceituadas, os docentes da pós-graduação precisam também saber orientar, ministrar boas aulas e fazer pesquisa com relevância e qualidade científica e social.

O monitoramento da produção científica é um processo que tem, como uma de suas motivações fundamentais, a avaliação do desempenho científico de uma nação com vistas ao cumprimento de metas econômicas e estratégicas estabelecidas pelo Estado. Com base nesse sistema de informações, definições concernentes à política científica podem ser traçadas. Não devemos supor que seria diferente com relação às agências de fomento no Brasil. No caso do CNPq, a pressão para o incremento da produção como condição para concessão de auxílios e bolsas fica patente com a mudança da denominação de bolsa de pesquisa para ‘produtividade em pesquisa’. Na CAPES, o item de maior peso na avaliação dos programas de pós-graduação é a produção científica.

É sabido que uma abordagem quantitativa só é capaz de avaliar aquilo que pode ser mensurado e tangível - em contraponto com a qualidade da produção, dificilmente mensurável. A quantidade recebe um valor maior de importância, em detrimento da qualidade das produções. Por tais razões, precisamos fazer uma reflexão com relação aos aspectos do quantitativismo/produtivismo - que transforma os intelectuais em indivíduos estressados, medicados e alienados – condições originadas pela intensificação e precarização do trabalho.

É impossível falarmos das publicações sem mencionar, ainda que recorrentemente, o Fator de Impacto - a medida usual da repercussão alcançada por periódicos científicos – e que parte do princípio de que um bom estudo, ao ser publicado na forma de artigo, receberá mais citações em trabalhos de outros autores do que um mau estudo. O periódico que tiver mais e melhores artigos, por extensão, gerará a maior quantidade de citações. Obtém-se o fator de impacto de uma publicação dividindo o total de citações surgidas num período pelo número de artigos editados no período anterior.

Esse indicador permite comparar o prestígio dos periódicos uns com os outros. Compõe um referencial importante para o pesquisador decidir onde gostaria de ver seu trabalho publicado. Na busca por reconhecimento e por verbas de pesquisa, os pesquisadores esforçam-se ao máximo para ter um trabalho aceito pelas revistas internacionais com fator de impacto na casa de 30 citações por artigo.

Contudo, as críticas são contundentes ao fator de impacto. Um exemplo disso é a entrevista dada à Revista Pesquisa FAPESP, em janeiro de 2012, pelo professor Maurício da Rocha e Silva²³, que aceitou o desafio proposto pela Faculdade de Medicina da USP de recriar a revista “*Clinics*”. Ele declarou que também assumiu a defesa das revistas científicas brasileiras contra os critérios do sistema Qualis, que considera injusto. De acordo com a revista, ele acredita que um país que almeje ter ciência de alta qualidade deve ter publicações que acolham e reflitam essa ciência como apoio mais criterioso e equilibrado dos órgãos do governo.

Sobre o Qualis, o professor afirma que a CAPES usa um sistema equivocado de avaliação de artigos científicos. E que o criador do Fator de Impacto, Eugene Garfield, também considera que a utilização do fator de impacto da revista que publica o artigo não implica sua qualidade. Por exemplo, para o professor Rocha e Silva, quem publica em uma revista A1, ganha a nota de A1, mas 70% dos artigos que saem na revista A1 não têm o mesmo bom nível de citação que vem de 30% dos artigos e, por isso, 70% dos artigos ali publicados recebem um upgrade equivalente ao dos outros 30%.

De uma forma bastante subliminar, a CAPES, ao instrumentalizar o fator de impacto, acaba, também, por prejudicar as próprias revistas, uma vez que, ao atribuir-lhes uma classificação baixa, a mensagem captada pelos autores é a de não publicar nela, mas sim procurar publicar naquelas com fator de impacto mais alto. É uma medida de caráter condenatório que poucos têm percebido, pois dificulta e impede que a revista seja classificada ou que sua classificação seja melhorada.

Ao se analisar especificamente a área de Educação, basta um rápido olhar nos documentos de outras Áreas para deixar evidente que a forma de avaliação destas, segundo a

²³ O professor fisiologista Mauricio da Rocha e Silva, às vésperas da aposentadoria na Universidade de São Paulo (USP) em 2004, aceitou o desafio proposto pela Faculdade de Medicina de recriar a revista da casa, de modo a transformá-la em uma publicação científica visível. Além das reformas necessárias para torná-la objeto de desejo dos pesquisadores da área médica, o mais importante era aumentar significativamente o fator de impacto (FI) da publicação.

Diretoria de Avaliação da CAPES (DAV), é a mesma, portanto utilizam os mesmos critérios para áreas diferentes, polarizando o sistema avaliativo ao peso atribuído à publicação científica, seja nas áreas da educação, administração, saúde, entre outras.

Ainda no que toca à homogeneização dos critérios, um resultado colateral é que a avaliação depende do olhar de avaliadores, não importando as diferentes regiões e diversificados contextos educacionais de onde são os programas dos quais emergem as pesquisas. Ainda em relação aos periódicos e revistas, é possível aos autores das publicações saberem antecipadamente como eles serão classificados. Todavia, no caso dos livros, embora exista uma tabela de classificação por critérios, a CAPES não conta com veículos editoriais classificados por áreas – sejam eles nacionais ou internacionais.

Muitos setores da comunidade científica receberam com críticas as mudanças no Sistema Qualis, ferramenta usada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para classificar os periódicos nos quais os programas de pós-graduação publicam sua produção científica. Enquanto o sistema de categorização anterior dividia os veículos segundo sua circulação (local, nacional e internacional) e a sua qualidade (A, B, C), a nova escala é formada por oito estratos (A1, A2, B1 a B5 e C). O estrato C tem peso zero. A avaliação da qualidade da produção passa a ser medida primordialmente pelo fator de impacto (FI) dos periódicos, independentemente do âmbito da sua circulação. O FI, utilizado como ferramenta de avaliação desde os anos 1960, busca medir o impacto científico de uma publicação levando em conta o índice de citação dos trabalhos publicados em outros artigos.

A valorização excessiva da visibilidade e da inserção internacional dos periódicos, medida pelo FI, promove diferenciações artificiais entre publicações de subáreas da disciplina. A reação mais contundente veio da área de química. Em novembro de 2008, o Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Química reuniu-se em Ribeirão Preto, interior paulista, com uma agenda que incluía a discussão da avaliação dos cursos. Após dois dias de debates, foi divulgada uma moção que considerou ‘inadequada’ a nova classificação da Capes. Em sua primeira edição de 2009, a revista Química Nova, vinculada à Sociedade Brasileira de Química, reforçou a posição assumida pelo fórum. Um editorial assinado por dois dos pesquisadores da área mais produtivos do país, Fernando Galembeck, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e Jailson Bittencourt de Andrade, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao mesmo tempo que ressaltava a importância da avaliação expunha o descontentamento com a mudança no Qualis.

A posição final dos representantes do Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Química foi que, considerando-se uma área específica como a química, a comparabilidade entre os periódicos utilizando o fator de impacto (FI) incorre em sérios desvios. Por exemplo, o periódico *Inorganic Chemistry* dificilmente apresentaria um FI maior do que *Analytical Chemistry*, o que não significa que não haja artigos de excelente qualidade nas duas disciplinas. Simplesmente a visibilidade das inovações metodológicas analíticas em outras disciplinas é maior do que a da química inorgânica”.

Toda essa discussão converge para apenas uma conclusão possível, que é a de que a CAPES deveria sofisticar seu esquema de avaliação. O sistema brasileiro de avaliação tem sido muito importante para elevar a qualidade da pós-graduação, porém o fator de impacto não é uma medida absoluta de qualidade e é necessário que se construa um sistema mais complexo e que confira um peso maior a outros indicadores.

Docente (UFRGS): *“Não considero que seja muito publicar um ou dois artigos por ano. Os critérios para a pontuação lembram o "Index" dos tempos medievais. Há "iluminados" que sabem o que é bom para todos. Outras qualidades podem ser incorporadas aos critérios que avaliam professores que não a publicação. Número de alunos atendidos. Originalidade de propostas de trabalho etc”.*

Docente (UFPB): *“A Capes há muito passou a ser uma agência de submissão de docentes e pesquisadores. É tão ilógico pedir publicação A até no máximo B2, pois sendo assim as revistas com tal conceito demoram até 2 anos para aceitar ou não o seu artigo, uma vez que a procura por revistas com esses conceitos é enorme. A pressão de publicação é enorme e dentro de um sistema ilógico, pois claramente o docente não conseguirá publicar satisfatoriamente e ficará sempre defasado. Há outras atribuições também, como comissões de todo tipo, pareceres, participação em bancas, de eventos internos e externos, reuniões de colegiado etc. Além é claro, das aulas, na graduação e na pós-graduação, que deveriam ser nosso espaço intelectual maior, mas geralmente estamos exaustos. Número de orientandos mínimo é outro fator não apenas estressante como improdutivo. Não pode haver bons trabalhos quando há cerca de 10, 12 orientandos. Infelizmente, no Brasil, “vale o quanto pesa’. Por conta disso, vamos perdendo a saúde, uma vez que, para dar conta de tudo, trabalhamos aos fins de semana, feriados e férias”.*

As diferenças regionais também foram mencionadas, especialmente pelos que atuam nos Programas da região Nordeste, assinalando o histórico tratamento desigual que prejudica os Programas com menores recursos. E, ainda, foi apontada a vaidade dos docentes como um fator que impele o cunho quantitativo da avaliação para cima. E, na questão que tratou a competitividade entre pares, a vaidade foi também apontada como uma característica individual e não como uma tendência geral influenciada pela avaliação.

Docente (UFPB): *“Se os critérios são únicos para todos os cursos, o que tem que ser considerado é o contexto de desenvolvimento da região que influencia na produção do próprio programa. Os cursos da Região Nordeste são comparados com os de regiões mais desenvolvidas em que docentes e discentes possuem maior inserção na pesquisa, o que indiretamente exige que os docentes da pós-graduação desses Programas tenha que produzir mais e melhor, mesmo com piores condições. Os critérios da Capes são unânimes e possíveis. Ocorre que na prática a vaidade e concorrência gera uma produção maior do que o desejado, o que faz a avaliação dos demais ser considerado pela maior quantidade, no campo da análise quantitativa. Se a CAPES pede 3 artigos, o patamar de produção chega a 6, o dobro. Então, esse passa a ser o critério. Não há competitividade, ao contrário, há uma monotonia, letargia no todo. Mas, sobressaem um o outro docente que tem publicação com maior Qualis e expressa sua vaidade, mas de uma forma individualista, que não chega a gerar concorrência”.*

Docente (UFPE): *“A CAPES não leva em consideração a situação local, a exemplo da infraestrutura dos programas, das condições desfavoráveis que muitos programas nordestinos tem vivenciado. Trata-se de critérios absolutos. pensar em indicadores qualitativos seria interessante. Atualmente, a lógica da produção (fabril) é muito grande e presente nas exigências/critérios da CAPES. Sou contra essa lógica”.*

Contudo, curiosamente, os docentes de Programas com conceito 5 e 6., embora também discordem dos critérios adotados, revelaram o sentimento de que a avaliação privilegia os Programas menores. Alguns docentes mais antigos admitem, ainda, suas dificuldades para aderir e acompanhar o ritmo atual imposto às publicações.

Os docentes trouxeram, uma vez mais, as assimetrias regionais para a arena da discussão. Todavia, embora sejam do conhecimento de todos – sendo suficiente um breve estudo da própria História do Brasil – as causas da concentração de riqueza no eixo sul-

sudeste e de pobreza na região nordeste do país, essas assimetrias regionais, nas universidades e mais especificamente na pós-graduação, podem também ser compreendidas por meio de outros tipos de estudo. O CNPQ – um dos órgãos financiadores estatais, disponibiliza dados dos recursos liberados, por região, entre os anos de 2000 a 2010. E o quadro que se vislumbra é de que o próprio governo federal foi um coadjuvante da criação das assimetrias na pós-graduação brasileira. A tabela a seguir demonstra o volume de aplicação desigual de recursos em bolsas de fomento à pesquisa no decênio 2000-2010:

Tabela 11 - Investimentos do CNPq em bolsas e no fomento à pesquisa por região

TOTAIS						
REGIÃO	2000	2002	2004	2006	2008	2010
Centro-Oeste	28.121	37.633	53.098	57.402	84.509	128.281
Nordeste	60.305	67.283	112.936	132.608	190.155	255.792
Norte	9.670	14.602	29.498	43.637	62.327	72.655
Sudeste	256.480	288.661	428.060	502.174	615.439	821.223
Sul	72.037	90.880	127.120	140.322	195.260	267.407
BRASIL	426.613	499.059	750.712	876.142	1.147.691	1.545.359

Fonte: CNPq, 2015

De imediato, fica patente que, em dez anos, o eixo sul-sudeste recebeu um volume de recursos – em 10 anos – de mais do que o triplo do que coube ao eixo norte-nordeste. Analisando sob essa lógica, não se pode afirmar que as assimetrias regionais sejam um problema apenas relacionado à concentração histórica de riquezas nos estados mais ricos da federação – pois tal argumento remeteria diretamente ao início da colonização do país. As assimetrias, na pós-graduação, dizem respeito ao baixo número de programas nas regiões mais interiorizadas do país e na concentração dos programas no eixo sul-sudeste do Brasil. Em virtude disso, é necessário certo detalhamento para melhor entendermos as diferenças regionais e se, realmente, isso prejudica os programas em suas avaliações. A concentração dos programas de pós-graduação no Brasil, no ano de 2014, é a seguinte:

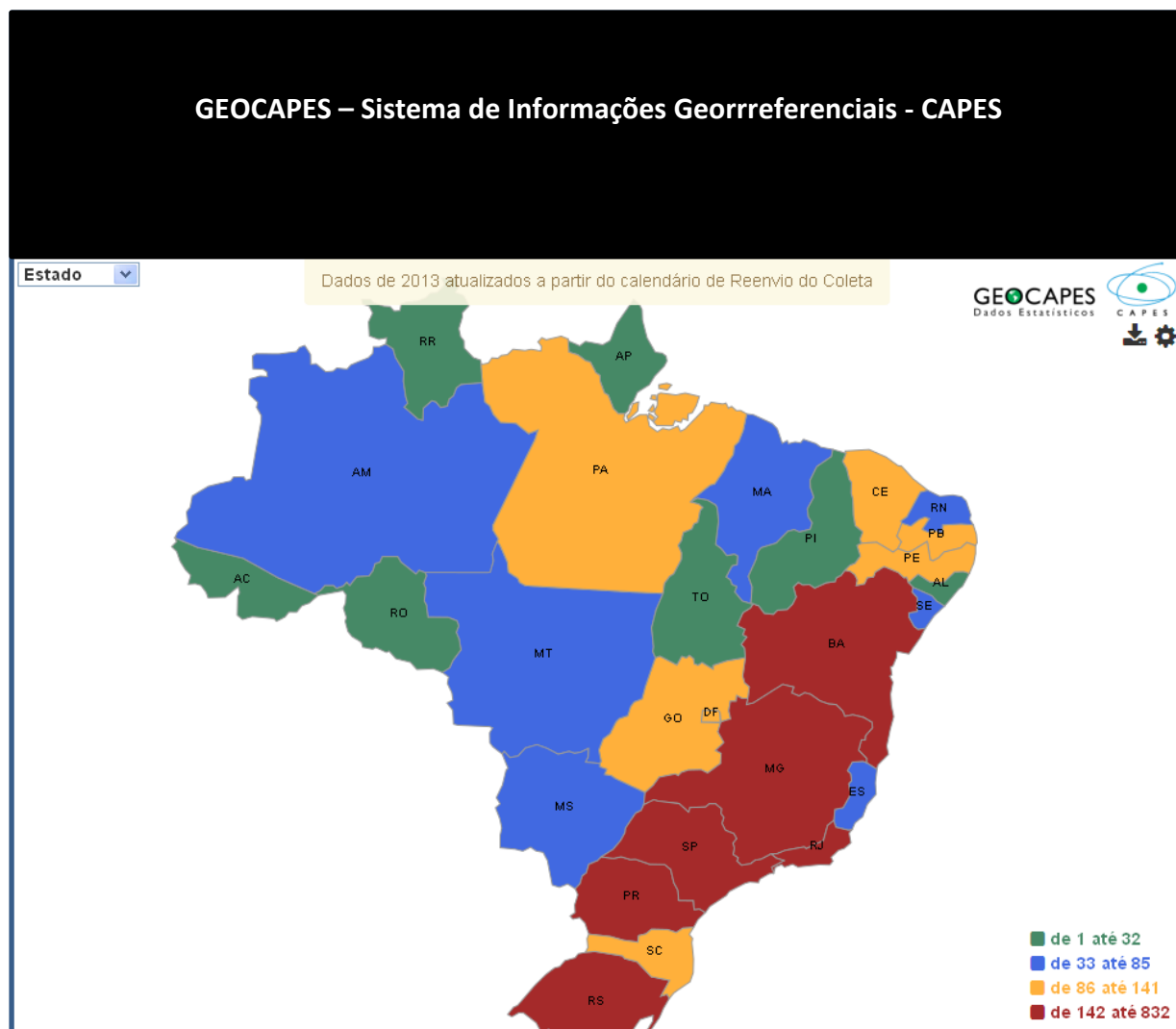


Figura 13 - Distribuição dos programas de pós-graduação pelas regiões
Fonte: Geocapes, 2014

A CAPES também informou que, na avaliação trienal de 2013, deu-se um desenvolvimento do sistema de pós-graduação em todas as regiões do Brasil. A região Norte teve 40% de crescimento, seguida pelo Centro-Oeste com 37% e Nordeste com 33%. Sul e Sudeste, regiões com maior número de programas de pós-graduação, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente.

O número de cursos de mestrado e doutorado mais que duplicou nos últimos 13 anos: em 2000 havia 1439 programas disponíveis, em 2013 esse número saltou para 3486. Ainda assim, conforme dados da CAPES, a quantidade não está necessariamente relacionada à qualidade. Entretanto, esse salto quantitativo não atesta o aumento da qualidade. Para termos

uma ideia mais clara, é importante conhecermos, também, o quantitativo desses programas

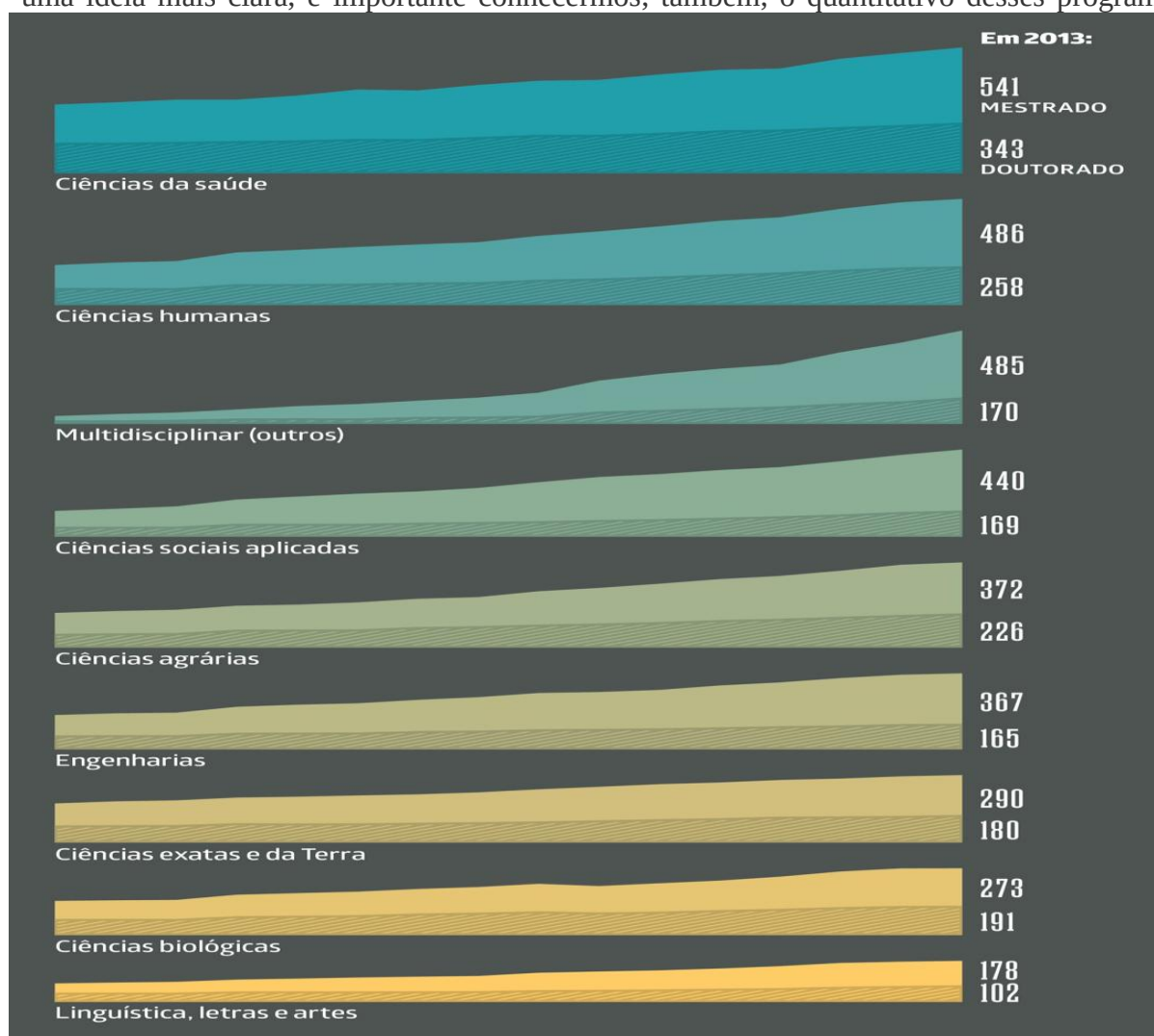


Figura 14 - Quantitativo de programas de pós-graduação por área no Brasil

Fonte: Revista Galileu, 2015

Ainda assim, o Brasil está defasado com relação aos países desenvolvidos, como mostra a figura abaixo, que mostra o contraste da quantidade de doutores por milhão de habitantes entre o Brasil e os países com maior concentração de doutores:

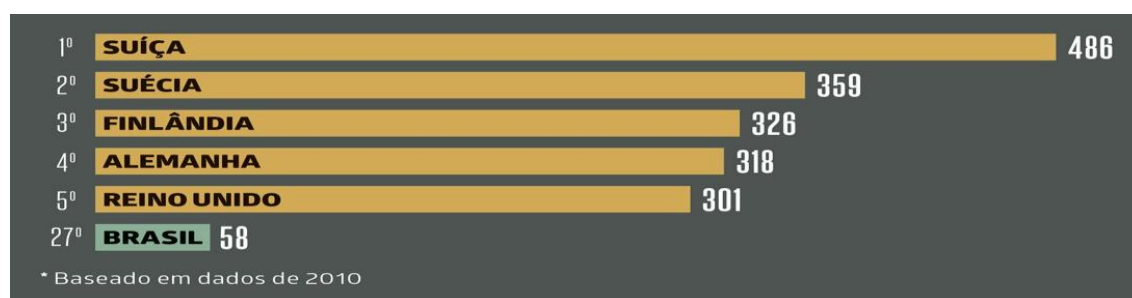


Figura 15- Ranking mundial de doutores por milhão de habitante

Fonte: Revista Galileu, 2015

Aqui, é necessário fazer um parêntese para compararmos as populações de cada um desses países com a realidade brasileira. Em sendo o Brasil um país de dimensões continentais, a comparação é injusta e essa estratificação percentual causa um desvio imenso de perspectiva entre o Brasil e as nações melhores colocadas em termos de doutores por milhão de habitantes.

A Suécia possui uma população de 9.593 milhões de pessoas; a Finlândia conta com 5.439 milhões de habitantes, a Suíça, com 8.081 milhões. E, no Brasil, somente o estado de São Paulo conta com mais de 12 milhões de habitantes. E a população brasileira é de mais de 200 milhões de pessoas – e isso significa que uma mesma quantidade de titulados parecerá expressiva ou insignificante quando diluídos em um universo maior ou menor, respectivamente.

Até o ano de 1998, os estados do Acre, Amapá, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins não tinham sequer um programa de mestrado ou doutorado disponível para a população. Hoje, todos os estados do país contam com programas *strictu sensu* e: a soma do número de professores de pós-graduação das regiões norte e nordeste — 17 378 — ainda é menor que a do estado de São Paulo, que tem 20 961 desses profissionais. Uma vez mais, se pensarmos em termos de densidades demográficas, o entendimento pode ser melhor elaborado. Percebe-se que a assimetria está diretamente relacionada à quantidade de docentes qualificados e de cursos disponíveis em algumas regiões do país.

Desse modo, o argumento das assimetrias regionais, utilizado maciçamente pelos docentes que responderam aos questionários desta pesquisa, carece de um pequeno ajuste semântico – já que o termo mais adequado seria a ‘peculiaridade’ dos programas – esta, sim, não considerada pela avaliação da CAPES. Já as assimetrias dizem respeito ao aumento quantitativo necessário de programas de pós-graduação no sentido da interiorização e de um movimento para fora das metrópoles brasileiras – com o correspondente aumento de pessoal qualificado para atuar nessas regiões. E, aqui, descortina-se um novo problema, que é o de criar estruturas atrativas para que os docentes titulados desejem atuar e permanecer nesses programas a fim de que, a partir de então, novos titulados sejam formados.

Contudo, esses fatores não impactam diretamente a avaliação de um programa de pós-graduação, como muitos docentes parecem crer, pois são questões sistêmicas e não particulares. Ocorre exatamente o contrário: é a ausência da apreciação das individualidades

de cada programa que tolda sua história e que não considera a evolução particular de seus próprios indicadores na trajetória da avaliação da CAPES. E, adicionalmente, o aporte de investimentos realizados pelas agências financiadoras – incluindo a própria CAPES – para dar melhores condições de crescimento a esses programas que atuam nas regiões interiorizadas. A questão repousa, estritamente, sobre os recursos financeiros – esses, sim, desiguais – para os programas. É um equívoco denominar de assimetria regional um tratamento desigual que é dado pelo próprio Estado que, ao introduzir e manter na carência de recursos um programa de pós-graduação, também não leve em conta esse fato quando da avaliação.

Um tema diretamente ligado à escassez de recursos das universidades federais é a falta de autonomia financeira. Um modelo ideal de regras para o uso de recursos públicos em universidades é o atualmente aplicado em São Paulo. As três instituições de ensino superior do estado recebem um orçamento fixo anualmente e possuem total autonomia de gestão sobre seus recursos. Ainda assim, estão entre as melhores instituições de ensino do país. Há muitas críticas ao modo como o exercício da plena autonomia das universidades federais, prevista no Artigo 207 da Constituição federal Brasileira, é tratado.

Os ministérios do Planejamento e Fazenda, assim como os órgãos de fiscalização, Tribunal de Contas da União (TCU); Controladoria-Geral da União (CGU) e Ministério Público da União (MPU) tratam as instituições de ensino superior como qualquer outro órgão público, colocando a burocracia acima da própria Constituição. Quando da aprovação do orçamento das instituições de ensino federal, o MPU não apenas analisa os meios que levam às atividades fim. O TCU, por exemplo, não se importa em saber quantos médicos a universidade formou, mas sim se a tabela de aplicação de recursos aprovada para o repasse de verbas foi respeitada. Esse é um tipo de burocracia que atrasa e encarece a formação, porque parte do princípio de que todos são ímprobos. Desse modo, a prestação de contas exige um passo a passo das ações, independentemente do atingimento dos resultados – que deveria ser o foco maior da análise.

Um exemplo da especificidade da universidade – e essa é uma das razões pela qual ela tem a autonomia assegurada constitucionalmente - é que, quando um aluno é aprovado num processo seletivo e a instituição percebe que haverá atrasos no recebimento do orçamento do governo federal, a universidade não pode, simplesmente, mandar o aluno de volta para casa e esperar a liberação do orçamento. Então, a questão central é que o próprio governo respeite o princípio de autonomia das universidades. Não se questiona aqui o direito dos órgãos de

controle de manter a fiscalização dos gastos, contudo, é importante enfatizar que a tendência controladora não pode extrapolar o que reza a própria Constituição Federal. E a consequência disso tem cobrado seus preços, sob a forma de ineficiência, engessamento e sucateamento das estruturas físicas das universidades.

Somente no ano de 2010 o governo federal aprovou o Decreto nº 7.233, que permitiu a abertura de créditos suplementares para as universidades federais e hospitais universitários. Essa medida também possibilitou que a verba não usada até o final de exercício de cada ano, fosse reaplicada no ano seguinte. Até então, o valor não executado dentro do orçamento anual deveria ser devolvido aos cofres da União. Contudo, o decreto não trouxe grandes mudanças, pois se a universidade economizou alguma verba, esse valor não é passado para o ano seguinte automaticamente, mas sim recolhido pelo tesouro. E, dependendo do *superávit* das contas governamentais é que o valor poderá ser devolvido à universidade e, ainda assim, muitas vezes, em parcelas.

Um outro exemplo é quando a universidade começa uma obra, mas não consegue concluir no tempo esperado, seja porque ocorreu um problema na licitação ou porque a empresa que ganhou a licitação faliu, terá que fazer uma nova dotação orçamentária, no ano seguinte, para concluí-la. As universidades públicas estaduais no estado de São Paulo já não sofrem desse mesmo problema. É o caso do estado ensinando ao Estado as melhores práticas, mas esses modelos, infelizmente, não são replicados em esfera nacional. E esse é outro fator que implica na diferenciação de condições entre as universidades nas diversas regiões do país, pois gera desigualdades diversas, seja na estrutura, nos acervos bibliográficos, nos equipamentos, nos laboratórios etc.

Docente (UFRGS): *“Acho que na área de educação somos colonizados pelos critérios que se adaptam melhor às ciências exatas. Os indicadores favorecem cursos menores e mais homogêneos. A diversificação de cursos maiores, mais antigos sai perdendo. Na educação, atualmente, sou professor colaborador. Tive dificuldade em me adaptar ao novo modelo de produtividade acadêmica. Tenho capítulos de livro em inglês e em português aceitos para publicação, mas a cobrança é para ontem e as publicações, para depois de amanhã, demoram a sair. Livros também são pouco valorizados. Tive artigo rejeitado, depois de uma longa espera. Em termos éticos não fica bem enviar o mesmo artigo para duas revistas, no entanto se perde tempo no processo de julgamento. Talvez fosse interessante uma instância*

intermediária entre o pesquisador e as revistas, que orientasse as melhores oportunidades em termos das temáticas e das exigências das publicações. A maior parte de minha produção foi em revistas que atualmente são A1, mas agora estas revistas não dão conta de publicar os artigos que recebem, mesmo alguns de boa qualidade”.

Este docente traz uma visão singular, pois – ao contrário da maioria – afirma que os programas menores são favorecidos pela avaliação. Pelo que vimos até aqui, dá-se o contrário: os programas menores recebem um investimento também menor em fomento. Talvez a percepção do docente seja a de que um programa menor, por ser menos complexo, tenha mais chances de uma melhor avaliação por possuir menos subjetividades. Um fato importante mencionado é a dificuldade de publicar em revistas de estrato A1 – e tempo de espera que essa concentração impõe, que muitas vezes pode variar entre um e dois anos.

A razão disso é porque, como as revistas A1 e A2 são as que mais pontuam no Qualis, elas passaram a ser mais procuradas pelos pesquisadores, aumentando a demanda nesse estrato. Na realidade, por um lado, o sistema de classificação Qualis fez com que as revistas brasileiras melhorassem a sua qualidade em vários aspectos, como periodicidade, normatização, apresentação, dentre outros – por força das exigências para manterem-se no topo da pirâmide. Por outro lado, houve um efeito colateral, pois as revistas passaram a expressar uma ‘moeda’, com pesos diferenciados.

Ou seja, foi criada uma nova moeda para aferir a produção intelectual. Assim, os programas de pós-graduação que - cujo corpo de docentes e discentes - mais publicar em revistas A1 e A2 serão mais bem avaliados do que os programas que publicarem em revista qualificadas como B. E, com o aumento do número de artigos recebidos para as revistas de estrato A1, os critérios de mérito para aprovação dos trabalhos ficaram ainda mais rígidos. Ou seja: a CAPES impõe dificuldades aos programas exatamente no item que ela mais prioriza em sua avaliação, quando o justo seria abrir espaços para mais revistas com estratos A1 no mercado editorial.

Manzini (2013), editor da Revista Brasileira de Educação Especial explicitou, que os motivos para denegação de artigos referem-se, normalmente, à avaliação de mérito. Dentre os artigos denegados, também há os casos em que os trabalhos não se enquadram no escopo da revista, artigos cujos autores decidiram não realizar as reformulações e artigos retirados de publicação. E, com relação aos artigos retirados de publicação, a maior razão é que a

expectativa dos autores era que a publicação seria imediata, apesar de as normas da revista indicarem que o tempo entre o recebimento e a efetiva publicação poderia variar de 12 a 16 meses.

Os critérios para a classificação de uma revista no estrato A 1 são os seguintes: Descrever missão e foco; Ter periodicidade definida e informada em seu site; Ter revisão por pares; Apresentar normas de submissão; Informar o nome e afiliação do editor; Informar nome e afiliação dos membros do comitê editorial; A composição do conselho editorial deve ser diversificada quanto à filiação de seus membros; Divulgar anualmente a relação nominal dos revisores; Ter no mínimo dois números por ano; Informar dados completos dos artigos no próprio artigo; Informar afiliação dos autores; Informar endereço de pelo menos um dos autores; Informar sobre os tramites de avaliação/aprovação; Informar sobre o processo de avaliação (editor responsável, data de recebimento do artigo e das fases do processo de avaliação e de aceite); Apresentar a legenda bibliográfica da revista em cada artigo.

Outro foco de problemas que também se apresenta é elasticidade das edições. Com uma exigência de periodicidade mínima de dois números por ano, a publicação se dá de forma lenta e isso cria um ‘gargalo’ para os autores, prejudicando-os. Então, o que se tem é que há pouquíssimas revistas com estrato A1 e com poucas edições anuais – sendo que alguns *journals* somente lançam duas edições por ano, como é o caso da *International Review of Education*. Levando-se em conta que cada edição publica um número pequeno de artigos, o escoamento de toda a produção nacional é retido e limitado drasticamente. Essa, além de não ser uma medida justa é, também, um fator restritivo à comunicação científica de maior alcance, uma vez que – e isso é perfeitamente claro em termos matemáticos – muitos trabalhos são renegados simplesmente pela questão da impossibilidade numérica de publicá-los, independentemente de sua pertinência ou qualidade ou mérito.

A título de exemplificação, para entendermos melhor a dificuldade de escoamento do imenso volume de publicações em Educação, o quadro a seguir demonstra a periodicidade de algumas revistas constantes no sistema Qualis como estrato A1 em Educação. É importante registrar aqui que muitos dos *journals* internacionais sequer informam sua periodicidade em suas páginas da Internet:

Revista	ISSN	Periodicidade
<i>International Review of Education</i>	0020-8566	anual
<i>Journal of Education Policy</i>	0268-0939	assim que concluído o processo de avaliação. Prazo indeterminado.
Ciência e Educação	1516-7313	trimestral
Educar em Revista	0104-4060	quadrimestral
Educação e Sociedade	1678-4626	trimestral
Cadernos CEDES	0101-3262	trimestral

Quadro 21 - Periodicidade de algumas revistas com estrato A1 em Educação

Fonte: Adaptado de Plataforma Sucupira, 2015

A declaração de uma Revista sobre sua periodicidade não significa, contudo, que a publicação dar-se-á dentro do intervalo estabelecido, pois o tempo de aguardo para a avaliação chega a ser, na maioria das vezes, mais de quatro vezes superior ao intervalo da edição – isso significa que uma revista com edição trimestral pode demorar mais de um ano e meio para avaliar um trabalho – seis vezes mais tempo do que o trimestre que transcorre entre as edições. É o caso, como anteriormente mencionado, de um artigo desta pesquisadora, submetido há 14 meses, mas que ainda consta com o status de ‘*em avaliação*’ em uma revista de estrato A1 nacional de veiculação trimestral.

Acresça-se a isso o fato de que, na medida em que organizadores podem definir, como regra, um mínimo de trabalhos a serem aceitos por revista ou periódico, a consequência natural parece ser, cada vez mais, uma elitização desses espaços, ao invés de sua democratização e - com a exigência de os pesquisadores publicarem seus trabalhos continuamente de acordo com índices de produtividade previamente estabelecidos pela área, o que resulta é uma avalanche de submissões seguidas de poucas aprovações. E essas poucas aprovações serão, posteriormente, também penalizadas na avaliação, caracterizando a perversidade dessa metodologia.

Docente (UFSC): “Quando você alcança o que é exigido, a exigência aumenta. Em termos de produção (publicação), de intercâmbio e ações de internacionalização, de gestão, entre outras. discordo das exigências em termos de publicações, especialmente da alta seletividade do que é avaliado. Apenas os periódicos A e B (1 e 2) são considerados, os livros tem peso

menor na avaliação, os trabalhos publicados em eventos são desconsiderados, além das traduções, bem como publicações em outros meios de divulgação”.

O docentes dos Programas de maiores conceitos (5 e 6) – a exemplo do docente cuja fala está expressa no parágrafo acima, reiteram as críticas à curva ascendente de exigências, revelando que o rigor das publicações é o fator que causa maior discordância, por aumentar à medida em que é cumprido. O que se percebe é, realmente, uma necessidade de transposição de obstáculos cada vez mais difíceis de consecução. A atenção e o rigor conferidos à avaliação não tem levado em conta as condições de cumprimento necessárias aos programas, tendo passado a se constituir em um fim em si mesma.

Atualmente, os indicadores de quantidade e qualidade são definidos pela área de conhecimento à qual se vincula o pesquisador. E quando o pesquisador atua numa fronteira/interface entre áreas de conhecimento que regulam diferentemente a excelência da produção intelectual (como por exemplo, pesquisadores que atuam na interface entre educação – que prioriza livros, capítulos de livros – e informática ou algumas psicologias – que enfatizam, respectivamente, apresentações em congressos internacionais e artigos em periódicos, as dificuldades aumentam. É o caso, também, quando o pesquisador atua em dois Programas de pós-graduação e precisa direcionar sua produção a um ou outro Programa, exclusivamente. Ou, então, quando um docente precisa fragmentar sua produção dividindo-a entre ambos Programas, em virtude de uma normalização do modelo avaliativo que considera, não o pesquisador enquanto autor de uma determinada produção, mas a quantificação dos produtos.

E há, ainda, os casos em que a produção se encontra ancorada em grupo de pesquisa com integrantes de ambas áreas de conhecimento, e, portanto, nem mais nem menos representativa de uma ou outra área, mas hibridizada por ambas. Cabe destacar que tal normalização vem ocorrendo justamente em um momento, no cenário contemporâneo da pesquisa, em que já se sabe que não é mais possível trabalhar apenas nos limites estreitos da disciplinaridade, que o conhecimento é regido por princípios de complexidade não contemplados pelas disciplinas isoladamente: estão aí novos campos disciplinares, como a físico-química, a biofísica etc., exemplos vivos do aproveitamento de um possível anterior conhecimento transdisciplinar, este por sua vez historicamente delineado – de modo instável e até imprevisível – a partir de estudos iniciais multi-interdisciplinares às vezes pouco considerados nas áreas de origem.

Todos esses são desdobramentos complexos na teia da avaliação e que precisam ser discutidos, aprofundados e contextualizados.

Docente (UFSC): *“Tenho um compromisso grande com o meu trabalho. O tempo que fica comprometido é o da minha vida pessoal, nos meus finais de semana”.*

Docente (UFPB): *“Não, meu tempo não tem sido suficiente para tudo. Tenho assumido, em média, 16 horas aulas na graduação. Além disso, atividades de orientações/estudos no PIBIC, TCCs e participação em bancas examinadoras, são atividades que requerem empenho nos estudos”.*

Docente (UFSC): *“Nosso tempo está muito ocupado com burocracias, preenchimento de relatórios, planos de atividade, registro das atividades que fazemos. Fazemos parte de inúmeras comissões, além das bancas que exigem grande tempo de leitura e avaliação dos trabalhos. Fazemos atividades que deveriam ser executadas por técnico-administrativos. Enfim, há um conjunto de atividades/tarefas que acabam restringindo nossa atuação didática e acadêmica como um todo”.*

Docente (UFPE): *“A fundamentação e concepção de avaliação tem uma ênfase na área das ciências exatas,, que por sua vez desenvolve trabalhos científicos em outras abordagens de conhecimento que são bastante diferenciadas para a área das ciências humanas, sem contar muitas vezes com as condições de trabalho do professor, principalmente das universidades públicas, que vem assumindo atividades administrativas no interior das instituições, devido a falta de corpo docente efetivo que possa dar conta do conjunto das atividades institucionais. Infelizmente, o ambiente universitário da pós-graduação tornou-se ‘ verdadeiramente uma bolsa de valores’, só tem valor quem produz mais independente da qualidade da produção”.*

Quanto ao equilíbrio de tempo para uma atuação adequada em ensino, pesquisa e extensão, os sentimentos são ambivalentes entre os docentes. Alguns alegam uma queda de qualidade causada por impossibilidade física e exaustão, porém outros afirmam dar conta sem maiores dificuldades em virtude do envolvimento de seus alunos da pós-graduação nas aulas e atividades da graduação. Um fato interessante que veio à tona foi a sobrecarga gerada também por atividades que fogem à esfera docente, como os trabalhos administrativos, por exemplo.

As universidades federais brasileiras possuem estruturas organizacionais extremamente burocráticas tanto na esfera administrativa como na acadêmica, sendo que,

administrativamente, avoluma-se o processo de alargamento da faixa de atividades meio, com desdobramento de funções, hierarquização excessiva na movimentação das demandas de serviços e dos processos decisórios – enquanto que, na área acadêmica, a multiplicidade estrutural estabelece uma ampla nomenclatura de órgãos - faculdades, institutos, centros, departamentos, escolas, colégios, decanatos, núcleos e comissões - quase sempre repetindo funções, conflitando decisões e ampliando a burocratização no interior da atividade fim. As estruturas organizacionais altamente complexas, pesadas pelo quantitativo de órgãos, lentas na movimentação das demandas pelo excesso de normas e pouco eficientes pela hierarquização burocrática acabam, invariavelmente, em perda do impulso à eficiência. O resultado disso é um cenário de baixa energia funcional, alimentando a entropia que desgasta e corrói o sistema organizacional e em consequência, compromete a qualidade do desempenho.

Os pilares da atividade acadêmica, que são o ensino, a pesquisa e a extensão, acabam por tornarem-se reféns desse frenesi burocrático, submetidos que são a normas, e pela dependência de estruturas de apoio.

O primeiro grupo temático revela, assim, um eixo praticamente unânime de problematizações levantadas pelos docentes, que perpassam questões delicadas da avaliação da CAPES. Houve, ainda, críticas internas ao ritmo dos Programas, no sentido da insuficiência da atenção dada pelos demais docentes aos critérios de publicação exigidas. É o caso do relato abaixo:

Docente (UFPB): *“Já li muitas avaliações e sempre me deparo com a não vinculação do dissertação ou tese do aluno com a linha que se insere. Produção de professores/as e alunos/as, maioria, insignificante. Para opinar sobre a positividade ou negatividade da política da CAPES temos que pelo menos conhece-la e a maioria só reclama, mas desconhece”.*

É fato que a pontuação obtida em uma determinada publicação não reflete, realmente, a vinculação do tema da publicação à linha em que se insere. Embora a avaliação seja criteriosa na observação da pertinência da publicação ao Programa, os aspectos que o vinculam às linhas específicas de pesquisa tem sido desconsiderados. Contudo, isso tem, de certo modo, contribuído para a ampliação das oportunidades de publicação – o que não deixa de ser benéfico aos Programas. É o caso, por exemplo, de docentes que publicam, com alunos, em temas pertinentes às suas disciplinas. E há que se abrir um parêntesis para admitir, a bem da

verdade, que nem sempre as disciplinas ministradas pelos docentes estão diretamente vinculadas às suas linhas de pesquisa.

Finalmente, um fato enriquecedor que se apresentou neste trabalho foram os relatos de docentes sobre suas vivências pessoais quando sofreram o descredenciamento de seus Programas. Nesse aspecto, houve inúmeras críticas a respeito do propósito de uma avaliação que desconsidera, por exemplo, as contribuições pregressas e o envolvimento desses docentes na história do Programa. É como se, de certo modo, a participação desses docentes fosse sumariamente apagada da memória dos Programas. Não é difícil deduzirmos o impacto emocional e desmotivador decorrente desse fato e que, forçosamente, afetará o desempenho global desse docente em todas as suas demais atividades. O relato a seguir evidencia como se sente um docente com relação aos seus pares:

Docente (FACHED/UFBA): *“As vaidades ficam mais acirradas e a busca de ser visto como produtivista, por alguns colegas de trabalho é algo que nos mostra, em contraponto, o tanto que a lógica competitiva, seletiva, excludente, própria da sociedade capitalista, está entranhada em alguns, de forma até contraditória. Acredito que na Universidade e na pós-graduação, em especial, o capitalismo conseguiu um avanço significativo e, de forma até contraditória, muitos dos ditos acadêmicos e intelectuais nem percebem o tanto que estão alienados e o tanto que se comprometem com o sistema absurdo a que estamos submetidos quando fazem esta propaganda e espalham a quatro ventos que sim, que são produtivos, que são o máximo, que se adequam e incentivam até isso. Impressionante como este sistema corrompe o caráter humano.”*

Docente (FACHED/UFBA): *“Não há um espaço democrático para os debates sobre as questões da avaliação da pós-graduação, pois é uma exigência que temos que seguir e em cima de exigências não há democracia. Que debate???... Os docentes estão sendo cortados e muitos nem conseguem entrar nos Programas de Pós-graduação. Na FACHED UFBA, por exemplo, temos mais da metade dos docentes qualificados, doutores, competentes (acho que chega a ser mais de 90% do quadro de docentes) e nem 30% deles estão no PPGE e destes, muitos estão sem poderem orientar e prestes a serem cortados. Assim, isso de espaço democrático torna-se um discurso insano, conversa pra boi dormir, como diríamos no interior de Minas Gerais...”*

Docente (UFSC): *“Já fui descredenciado e lamento não apenas por mim, mas pelos demais docentes que também foram descredenciados e que contribuíram de forma significativa para a formação dos alunos e alunas do PPGE, bem como para as demais atividades docentes que envolvem o Programa. Na área que atuo sei que outros docentes no PPGE não vão se interessar em acompanhar as pesquisas que se apresentam no momento da seleção, mesmo que a área seja importante no campo da educação”.*

Em síntese, é claramente possível se dizer que a homogeneidade entre as vozes docentes revela uma insatisfação generalizada, na área de Educação quanto aos critérios quantitativos da avaliação, à baixa atenção dada à contribuição da pesquisa à Educação Básica e à desconsideração das especificidades da área, e que há um forte anseio pela inclusão de critérios mais qualitativos e sensíveis, também, às contribuições da pós-graduação para a educação básica – itens atualmente ignorados na lógica da avaliação.

Tais críticas encontram eco em todos os docentes dos Programas em Educação considerados na pesquisa, incluindo aqueles de maiores conceitos – e isso traz uma maior credibilidade às análises elaboradas pelos docentes que, não obstante contarem com uma boa avaliação e *status*, mesmo assim não se furtam a questionar o instrumento que, no momento, os contempla com um alto conceito pelo trabalho realizado. A visão dos docentes da Educação é pontual e centrada exatamente na falta de articulação entre a pós-graduação e a educação básica, nos tipos de publicações atualmente desconsideradas ou consideradas pouco interessantes para a avaliação, que são exatamente aquelas que municiam as salas de aula e fomentam o aprendizado, o conhecimento e o saber: os livros. Os docentes enfatizam que não se pode chegar à pesquisa de qualidade sem a atenção dada à base do aprendizado e que, nesse sentido, há uma miopia do sistema de avaliação, ao não qualificar os livros do mesmo modo que qualifica os periódicos.

4.2.2 Conformidade dos critérios, situação das publicações e equilíbrio de esforços na área da Engenharia de Produção

Acerca da conformidade dos critérios da avaliação, as críticas dos docentes da Engenharia de Produção concentraram-se em torno do enquadramento dos cursos na Área de Engenharias III e da qualificação das publicações no sistema Qualis – sem, no entanto prescindir das considerações sobre a nenhuma importância atribuída à participação em bancas, eventos, projetos de extensão e PBIC na avaliação, bem como a sobrecarga de trabalho, o aumento da competitividade e enfraquecimento das relações de trabalho provocados pelo excesso de exigências da lógica da avaliação. É pelas vozes desses docentes que é possível entendermos mais acuradamente o que se passa.

Docente (UFPB): “O nosso Programa pertence à área de Engenharias III, que reúne várias Engenharias, como Mecânica, Aeroespacial, Naval, entre outras. Como temos pouca representatividade na área, temos poucas revistas bem avaliadas pelo Qualis da Capes”.

Docente (UFSCar): “Em algumas linhas de pesquisa em Gestão existem periódicos indexados pelo Scopus que são ótimos e, por não estarem indexados pelo WoS, não possuem JCR e são deixados de lado no momento da publicação. Temos que publicar em periódicos indexados, o que não é fácil, mas, por outro lado, isso faz com que submetamos mais os nossos trabalhos ao crivo internacional, o que aumenta a qualidade das pesquisas. Esse peso excessivo para publicações com JCR fez com que pesquisadores de qualidade e com muita experiência prática sejam desligados do Programa. Alguns desses pesquisadores ministravam ótimos cursos. A Engenharia de Produção possui áreas de conhecimento amplas. Em algumas delas, como na área de Gestão, precisamos trabalhar para ajudar as empresas nacionais, principalmente as pequenas e médias. O descredenciamento de professores com perfil mais prático elimina essa possibilidade. Colocar a Engenharia de Produção na área de Engenharias III, junto com Engenharia Mecânica e outras similares, torna a comparação entre os Programas desequilibrada. É só observar quantos periódicos A1 existem na Engenharia de Produção em comparação com as outras Engenharias. Ao mesmo tempo, veja a quantidade de Programas 6 e 7 em Engenharia de Produção. Isso dá a impressão de que os trabalhos realizados pelas outras Engenharias são mais valiosos. Nossa área de Gestão também é complicada, especialmente para se obter patentes”.

Docente (UFPB): *“Nosso curso está inserido em um grupo de Programas considerados ‘comuns’: as chamadas Engenharias III, quando na verdade não deveria. Os critérios definidos para o grupo não guardam especificidades para os cursos, o que descaracteriza a avaliação focalizada.”*

Docente (UFPB): *“Meu programa (Engenharia de Produção) é enquadrado na CAPES na área de Engenharias III, que mistura Engenharia de Produção com Engenharia Mecânica, Engenharia Naval e Engenharia Aeroespacial. A implicação disso é a classificação de periódicos pelo sistema Qualis. Alguns bons periódicos de Engenharia de Produção são mal avaliados ou simplesmente desconsiderados, ao passo que periódicos sem nenhuma relação com Engenharia de Produção podem pontuar bem mais que periódicos da área. Em geral, é muito difícil “pontuar” em Engenharia de Produção, justamente por não haver essa conformidade com as especificidades do curso. A definição de áreas da CAPES acaba colocando juntos elementos que não necessariamente se combinam.”*

Docente (UFPB): *“ Acredito que seria mais justo com as especificidades de cada área se extinguir o Qualis e trabalhar somente com o Fator de Impacto do periódico. Em minha área iria continuar difícil para “pontuar”, mas seria igualmente difícil para todas as áreas (e a avaliação é sempre comparativa). Basta publicar apenas um ou dois artigos A1 a cada quatro anos que o pesquisador já se mantém e contribui para o programa. Artigos de B2 para baixo têm ponto de saturação, ou seja, não adianta fazer quantidade, pois isso só contará até certo ponto”.*

Docente (UFMG): *“Pelo fato da engenharia de produção tratar de sistemas de produção que incluem seres humanos, como produtores e usuários de bens e serviços, tem proximidades com as ciências sociais e humanas que não refletem nos indicadores, por exemplo na valorização das revistas. Revistas da área de saúde do trabalhador e mesmo de administração, são pouco reconhecidas. Além disso, como a engenharia atua no “laboratório” da produção nas empresas, as atividades de extensão deveriam ter mais peso e isto também afeta a natureza das publicações, de interesse mais local e menos universais, como os modelos matemáticos.”*

Docente (UFRN): *“Para as linhas de pesquisa do programa existem poucos periódicos classificados nos estratos A1-A2 comparados com outras linhas, dificultando a melhoria do programa nos indicadores considerando este aspecto. Uma das linhas mais afetadas por essa situação está relacionada com a área de gestão. Faltam indicadores que possam expressar a qualidade do ensino, o grau de melhoria na formação dos pós graduandos para atuação profissional, a contribuição do programa para o desenvolvimento regional.”*

Esses relatos evidenciam uma situação que vem prejudicando seriamente a área de Engenharia de Produção, uma vez que as oportunidades de publicação são menores e as exigências dos critérios de avaliação pautam-se pela realidade dos demais cursos do Grupo III das Engenharias, que possuem peculiaridades diferentes.

Segundo a CAPES, a Área de Avaliação Engenharias III, pertencente à Grande Área das Engenharias, é composta, basicamente, por Programas de Pós-Graduação nas seguintes sub-áreas: Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Aeroespacial e Engenharia Naval e Oceânica.

Na lista da área de Engenharias III do sistema Qualis da CAPES há, atualmente, 198 periódicos com estratos A1, que versam sobre temas como por exemplo: ciências do solo, sensores químicos, energia solar, tecnologia e ciência aeroespacial, pesquisa oceanográfica aplicada, mineralogia, biomateriais, edificações e ambiente, engenharia e pesquisa química, físico-química atmosférica, óptica aplicada, cibernética biológica, biomassa e bio-energia, biossensores e bioeletrônica, geografia aplicada, meteorologia de fronteiras, polímeros carboidratos, astronomia dinâmica e mecânica espacial, toxicologia e pesquisa química, pesquisa geofísica, biologia das mudanças globais, entre outros.

Os temas de interesse dos periódicos nos estratos A1 para as Engenharias III revelam, já num rápido olhar, que pouco ou quase nada se adequam aos temas da Engenharia de Produção, desfavorecendo-a claramente nas possibilidades de publicação, uma vez que há uma janela muito estreita de temas pertinentes sobre os quais publicar. A título de esclarecimento, vale ressaltar que, das 11 áreas pertinentes à Engenharia de Produção, sete delas são de Gestão – aproximando-se mais dos temas da área da Administração. Um rápido olhar sobre as competências do engenheiro de produção segundo Másculo (2009), que é o diretor científico da ABEPRO - entidade reguladora dos cursos e da profissão -demonstra a

difficuldade de alocação dos temas de interesse da Engenharia de Produção aos temas da área das Engenharias III:

COMPETÊNCIAS DO ENGENHEIRO DE PRODUÇÃO
Ser capaz de dimensionar e integrar recursos físicos, humanos e financeiros a fim de produzir, com eficiência e ao menor custo, considerando a possibilidade de melhorias contínuas; Ser capaz de utilizar ferramental matemático e estatístico para modelar sistemas de produção e auxiliar na tomada de decisões; Ser capaz de projetar, implementar e aperfeiçoar sistemas, produtos e processos, levando em consideração os limites e as características das comunidades envolvidas; Ser capaz de prever e analisar demandas, selecionar tecnologias e know-how, projetando produtos ou melhorando suas características e funcionalidade; Ser capaz de incorporar conceitos e técnicas da qualidade em todo o sistema produtivo, tanto nos seus aspectos tecnológicos quanto organizacionais, aprimorando produtos e processos, e produzindo normas e procedimentos de controle e auditoria; Ser capaz de prever a evolução dos cenários produtivos, percebendo a interação entre as organizações e os seus impactos sobre a competitividade; Ser capaz de acompanhar os avanços tecnológicos, organizando-os e colocando-os a serviço da demanda das empresas e da sociedade; Ser capaz de compreender a inter-relação dos sistemas de produção com o meio ambiente, tanto no que se refere à utilização de recursos escassos quanto à disposição final de resíduos e rejeitos, atentando para a exigência de sustentabilidade; Ser capaz de utilizar indicadores de desempenho, sistemas de custeio, bem como avaliar a viabilidade econômica e financeira de projetos; Ser capaz de gerenciar e otimizar o fluxo de informação nas empresas utilizando tecnologias adequada

Quadro 22 – Competências do Engenheiro de Produção

Fonte: Másculo, 2009

A seguir, a fim de propiciar um melhor contraste entre as áreas de estudo da Engenharia de Produção e os periódicos nos quais seus pesquisadores podem inserir suas publicações, será apresentada a lista, de forma sintética, de alguns desses veículos no estrato A1 para a área de Engenharias III:

LISTA PARCIAL DE PERIÓDICOS ESTRATO A1 NA ÁREA DE ENGENHARIAS III	
AAPG Bulletin (Print)	Ergonomics (London. Print)
Advanced Materials (Weinheim Print)	European Journal of Operational Research
AIAA Journal (Print)	Experimental Mechanics
AIChE Journal	Experiments in Fluids (Print)
Applied Catalysis. A, General (Print)	Expert Systems with Applications
Applied Catalysis. B, Environmental (Print)	Fluid Phase Equilibria
Applied Geography (Sevenoaks)	Food Research International
Information Processing, Applied Optics. Optical Technology e Applied Optics. Lasers and Photonics)	Fuel (Guildford)
Applied Physics Letters	Geophysical Research Letters
Archives of Physical Medicine and Rehabilitation (Print)	Global Change Biology (Print)
Atmospheric Chemistry and Physics (Print)	Global Environmental Change
Atmospheric Environment (1994)	Holzforschung (Berlin. Print)
Biological Cybernetics	Hydrometallurgy (Amsterdam)
Biomass & Bioenergy	I.E.E.E. Transactions on Computers (Print)
Bioresource Technology	IEE Proceedings. Control Theory and Applications
Biosensors & Bioelectronics	IEEE Intelligent Systems
Boundary - Layer Meteorology	IEEE Journal on Selected Areas in Communications (Print)
Carbohydrate Polymers	IEEE Robotics & Automation Magazine
Carbon (New York)	IEEE Transactions on Aerospace and Electronic Systems
Catalysis Today (Print)	IEEE Transactions on Automatic Control (Print)
Celestial Mechanics & Dynamical Astronomy	IEEE Transactions on Energy Conversion
Cement and Concrete Research	IEEE Transactions on Industrial Electronics (1982. Print)
Ceramics International	IEEE Transactions on Microwave Theory and Techniques
Chemical Engineering Journal (1996)	IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence
Chemical Engineering Science	IEEE Transactions on Power Systems
Chemical Research in Toxicology	IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics. Part B. Cybernetics
Chemistry of Materials	IEEE Transactions on Ultrasonics, Ferroelectrics, and Frequency Control
Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems (Print)	IEEE/ASME Transactions on Mechatronics
Chemosphere (Oxford)	Indoor Air
Combustion and Flame	Industrial & Engineering Chemistry Research
Composite Structures	Intermetallics (Barking)
Composites Science and Technology	International Journal for Numerical Methods in Engineering (Print)
Composites. Part A, Applied Science and Manufacturing	International Journal of Applied Ceramic Technology
Composites. Part B, Engineering	International Journal of Engineering Science
Computer Methods in Applied Mechanics and Engineering	International Journal of Forecasting

Quadro 23- Lista parcial dos Estratos A1 para a área de Engenharias III

Fonte: Plataforma Sucupira , 2016

Nos demais temas, as opiniões dividem-se, como por exemplo, acerca do aumento das exigências de trabalho em função da lógica da avaliação. Até mesmo entre docentes dos mesmos Programas, há percepções totalmente diferentes.

Docente (UFPR): *“Eu tenho a produção suficiente exigida no período, participo de eventos, bancas, simpósios etc. Concorro com o sistema de avaliação, já basta de algumas pessoas fazerem de conta que trabalham e não tem a produção mínima exigida, seus orientandos nunca defendem no prazo”.*

Docente (UFMG): *“Os critérios e indicadores não estão em conformidade, mas também não forçam meus colegas a produzirem”*

Há docentes que parecem ignorar o fato de que um sistema de avaliação de um Programa de pós-graduação não tem a função de fazer o docente trabalhar ou puni-lo caso não trabalhe, já que essa é uma questão que pertence à esfera administrativa e gerencial. Um dos usos autoritários de uma avaliação é exatamente a sua transformação em mecanismo disciplinador de condutas.

Percebe-se, nesse discurso, resquícios do modelo teórico tradicional que embute a ideia de que a avaliação deva possuir um caráter autoritário, punitivo e algo a ser temido – ao contrário de um dispositivo coadjuvante ao crescimento e solidificação das competências. E, realmente, há décadas as avaliações tem recebido essa conotação, é justo que se admita. No entanto, é sob o olhar de educadores que devemos analisar a avaliação ideal e capaz de perpassar as fases de diagnóstico, para se constituir, então, em uma avaliação formativa e posteriormente somativa, auxiliando – e não punindo ou oprimindo – os Programas e seus docentes. É preciso que a avaliação se despoje de práticas que possuam efeitos aversivos.

E, para que surjam novas práticas de avaliação dentro de uma sociedade conservadora como a nossa, e no contexto de uma pedagogia autoritária ainda presente em nossas mentes, é necessário que o educador esteja preocupado em redefinir os rumos de toda a sua prática pedagógica. E essa prática pedagógica também se faz presente entre os formuladores das políticas de avaliação da CAPES.

Já acerca da distribuição do tempo dos docentes, muitos relataram dificuldades de conciliação e preponderância do envolvimento com a docência em virtude das exigências da pós-graduação.

Docente (UFPB): *“A exigência por publicações consome cerca de 80% do trabalho docente, prejudicando sensivelmente a qualidade das aulas e do processo de orientação. Mesmo a participação em bancas examinadoras fica prejudicada. Existem colegas que sequer leem os trabalhos de defesa”.*

Docente (UFPB): *Não possuo produção qualificada pela falta de tempo para me dedicar nas atividades de pesquisa. Além disso, a área de Engenharias III não possui nenhum periódico nacional qualificado em A1, A2 e B1, havendo a necessidade de um maior tempo para escrever os resultados das pesquisas (publicações) em inglês.*

Aqui, abre-se um cenário para dois temas de muita importância: o primeiro é a assunção direta do prejuízo causado à qualidade das aulas – o que compromete o sistema educacional de modo indireto, porém sistêmico. Aulas de baixa qualidade na graduação impactam diretamente sobre a Educação Básica e perpetram um ciclo deficitário e totalmente contrário ao que pretende a própria CAPES, que é o fortalecimento da vinculação entre a pós-graduação e a Educação Básica.

Outra questão relevante é a não existência de periódicos nacionais no estrato A1 para a área de Engenharia de Produção, o que faz com que os artigos devam ser vertidos, usualmente, para a língua inglesa. Esse fator causa uma dificuldade para muitos docentes, uma vez que a correção gramatical e o estilo linguístico são itens de corte nas avaliações dos trabalhos. E, como a universidade e os departamentos carecem de serviços de apoio às traduções, muitas vezes um bom trabalho é reprovado não pelo seu teor de relevância, mas sim pela redação inadequada em outro idioma. O relato a seguir ilustra bem essa questão:

Docente (UFSCar): *“A contratação de serviços de revisão de inglês está péssima, pois com a obrigatoriedade dos recursos da Capes entrarem via orçamento da universidade, ficamos restritos a processos licitatórios baseados na lei 8666. Isso tem causado problemas de qualidade nas revisões, o que tem aumentado os pareceres que apontam problemas no texto em inglês.”*

Alguns docentes expressaram, juntamente com suas críticas, também um certo conformismo e descrença de que a situação possa mudar. É o caso do relato a seguir, em que o conceito 5 obtido pelo Programa é percebido como algo de extrema impermanência – quase um fator de sorte - contra o qual nada há a fazer. Esse docente traz à tona uma questão

importante que traduz uma lacuna no próprio método quantitativo da avaliação, ao lembrar que a avaliação de uma pesquisa básica não deveria ter o mesmo peso/relevância da avaliação de uma pesquisa aplicada.

Há, também, uma noção de que a avaliação seja apenas um instrumento cujos efeitos dependam do seu uso – e, por tal razão, será sempre uma leitura imprecisa. Essa percepção se afasta da visão da avaliação como um sistema ou uma política cujos efeitos independem do uso que se faz dela. Percebe-se, junto aos docentes da Engenharia de Produção, uma visão bastante desvinculada do aspecto político da avaliação dos Programas de Pós-graduação e os relatos são mais pontuais e sobre as situações vividas no cotidiano.

E, novamente, surge a crítica contra a indústria dos *papers*, apontando que a quantidade não assegura qualidade e que quem muito publica nem sempre pode ser considerado um pesquisador, já que há docentes profissionais de publicações, mas sem conteúdo consistente no que publicam. Percebe-se, nesse discurso, uma tendência de culpabilização dos colegas, com frases como “a avaliação faz os docentes trabalharem”, “há docentes que fazem de conta que trabalham”, “há profissionais de publicações” – e isso denota, de certo modo, um grau de animosidade e suspeição entre os pares. Os docentes da Engenharia de Produção não analisaram o papel da avaliação da CAPES como o gerador da necessidade de publicarem freneticamente.

Surge, no relato abaixo, um fato curioso: o docente relata que seu Programa adotou critérios baixos para o credenciamento dos docentes na pós-graduação e que, mesmo apesar disso, o Programa está com o conceito 5. Ou seja: o rigor do credenciamento não parece ser o fato determinante desse conceito.

Docente (UFSCar): *“Meu programa colocou um critério de credenciamento e credenciamento de orientadores relativamente baixo, quando comparado com outros programas. Isso porque se não fosse assim, dos 18 orientadores sobrariam 6. Mas hoje estamos no nível 5 e como a classificação é relativa, pode ser que não consigamos permanecer neste nível. Mas ao mesmo tempo não adianta lutarmos contra um sistema consolidado e “burro” que trata mede todas as áreas de pesquisa com a mesma régua. Não se pode medir da mesma forma as áreas de pesquisa básica com as aplicadas. E todos querem manter no mínimo o nível 5 para atrair alunos de qualidade.”*

Docente (UFSCar): *“Eu acho que é mais o uso do instrumento que o próprio instrumento. Por exemplo, uma faca pode ser utilizada para o bem (cortar uma laranja) ou para o mal (matar alguém). É o mesmo que uma avaliação dessas. Avaliação é avaliação. Ela é baseada em critérios e por definição será sempre um retrato incompleto da realidade. E quanto mais abrangente a medida, menos precisa ela é. Neste sentido acho a avaliação da CAPES bastante abrangente, mas que tem o mérito de analisar com um nível de profundidade interessante. Como benchmarking seria um excelente instrumento. O problema maior a meu ver está em seu uso. Quando ela começa a ser utilizada como critério de exclusão (só X pode ser nota 7, pode abrir ou fechar programa) e quando se elimina a questão do contexto (usa-se o mesmo critério para avaliar programas em contextos diferentes, não considera a evolução, antes e depois, etc...), ela pode se tornar injusta e gerar distorções. Hoje temos verdadeiros profissionais dos papers confundidos com pesquisadores. Temos doutores que são barrados de programas de pós em um país em que o recurso humano é escasso e o estado gastou muito para gerar estes recursos. Para mim são distorções graves. Mas que estão mais no uso do sistema. A melhor forma de tratar este problema seria considerar o sistema que aí está como parte da avaliação. Ela poderia servir de subsídio para uma segunda etapa em que cada programa define metas para si de forma a melhorar. Assim, seria premiada a melhoria e não o estado em que se encontra.”*

No que tange às publicações, os questionamentos convergem para os mesmos dos docentes da área da Educação, com ressalvas a respeito de uma avaliação não distintiva para a relevância e a aplicabilidade da pesquisa. Enquanto os docentes da Educação apontam a ausência do reconhecimento das obras que são contextualizadas e oferecem contribuições para a sala de aula e para os problemas educacionais regionais, os docentes da Engenharia de Produção apontam para a falta de reconhecimento, na avaliação, das pesquisas que apresentam métodos e modelos de resolução de problemas aplicáveis ao mercado. Ou seja, a internacionalização dos resultados tem precedência sobre as contribuições e aplicações nacionais das pesquisas.

Docente (UFSCar): *“Eu faço parte de um programa de engenharia. Eu acho que o principal foco deveria ser o da transferência das ideias e liderança no campo. A minha impressão é que a avaliação não observa isso. As contagens de artigos não conseguem medir o mérito da contribuição. Exemplo, publicar um artigo que propõe um método ou resolve um problema, e que depois seja usado por um conjunto de empresas, é muito mais custoso e vale menos do que publicar vários artigos, mesmo que eles sejam desconexos, não tenham impacto prático e ou versem por revisões ou aplicações de ideias de outros.”*

A ausência de uma rede colaborativa de pesquisa e publicações interna aos Programas e até mesmo no país, também foi levantada entre os docentes, na qual o individualismo foi apontando como a causa maior do problema. No entanto, esse individualismo não foi associado, pelos docentes, com a necessidade de visibilidade internacional imposta pelo próprio sistema de avaliação. Entre associar-se a colegas do próprio departamento ou buscar parcerias com pesquisadores e instituições estrangeiras de maior prestígio, a segunda opção é sempre a melhor, uma vez que pontua mais e confere maior visibilidade à pesquisa. Essa é uma lógica instalada pela própria avaliação, que prioriza as parcerias internacionais.

Docente (UFSCar): *“O que eu acho que é ruim é o "individualismo puro" que vemos ó dentro dos programas. A minha experiência é que os pesquisadores daqui relutam em utilizar as ideias dos colegas do departamento e também de colegas do próprio país. Vejo as pessoas com muito mais pendor e felizes quando citam um autor alemão, americano, japonês etc...Ah, e tanto os pesquisadores como as agências acham lindo quando fazemos cooperação com o exterior, mas, de uma maneira obtusa e insana, acham algo "menor" a colaboração interna, seja no programa ou país. Isso é uma visão colonialista triste que impede a geração de ideias próprias. Nós contribuimos com as teorias dos países dominantes. Não que isso seja ruim, mas dificilmente conseguimos criar líderes em campos de conhecimento pois as pessoas não sabem respeitar e colaborar com seus colegas próximos. No caso da CAPES, inclusive, a pessoa que colabora com um colega é penalizado. Um absurdo.”*

Sobre as condições de trabalho, a administração do tempo para a dedicação ao ensino-pesquisa-extensão, a sobrecarga de trabalho é apontada e o modelo da avaliação é criticado, pois muitos docentes contrastam as diferentes realidades entre o sistema brasileiro e o sistema das universidades internacionais de maior prestígio. E o que entra em pauta é a falta de recursos humanos e financeiros, que inviabilizam a excelência no eixo ensino-pesquisa-

extensão. A insuficiência das bolsas e as dificuldades para obter financiamento das pesquisas é um fator restritivo no cenário da pós-graduação brasileira.

Neste ponto, é interessante trazermos um alerta sobre a síndrome de *burnout*, que é um termo norte-americano cujo significado é exaustão, fadiga, apagamento, esgotamento - e, de maneira mais literal, expressa “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar. Para Codo (2006), a síndrome de *burnout* relaciona-se ao estresse laboral crônico, ou seja, um estado psicoemocional que envolve atitudes e condutas negativas em relação aos alunos, à organização e ao trabalho. Refere-se a um estado resultante do trabalho exaustivo, deixando de lado até mesmo as próprias necessidades pessoais. Segundo o autor, é possível detectar o aparecimento de três fatores principais que compõem a síndrome: a despersonalização, a exaustão emocional e o baixo envolvimento pessoal no trabalho. A despersonalização é a substituição do vínculo afetivo com outras pessoas pelo racional, pela crítica exacerbada de tudo e de todos.

Em casos de *burnout*, os estudos apontam para um conjunto O professor começa a desenvolver atitudes negativas, críticas aos alunos, atribuindo-lhes seu próprio fracasso e tratando-os friamente como objetos. A exaustão emocional é o desgaste do vínculo afetivo, esgotamento da energia física e/ou mental, de maneira que “o professor nesta situação se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos” (CODO, 2006, p. 241). O baixo envolvimento pessoal diz respeito à baixa realização pessoal no trabalho. O trabalhador não se percebe capaz de atingir os objetivos aos quais se propôs, o que lhe causa um sentimento de impotência, de incapacidade de realizar algo com que sonhou.

Esse tipo de síndrome pode ser decorrente de ambientes que exerçam pressões sobre o indivíduo e de situações que possam acarretar um estresse de caráter persistente. Codo (2006) também adverte que há diferença de gênero e de idade: os professores do sexo masculino mostram-se mais vulneráveis ao *burnout* que as mulheres e os professores mais novos apresentam maior incidência, pois idealizam excessivamente a profissão.

Docente (UFSCar): *“O tempo para tudo não é e nunca será suficiente, pois no Brasil temos este modelo de professor super-homem. Ninguém consegue, sozinho, fazer docência, pesquisa e extensão juntos, e com qualidade. O que falta é equipe. Se você conseguir ter um grupo de pesquisa, com dois ou três docentes, pesquisadores, doutorando, etc., isso seria possível. Mas, para isso é preciso ter previsibilidade. Um conjunto de bolsas certo, algo que se possa planejar. Isso será sempre impossível no Brasil pois não temos este ambiente. Não adianta comparar pesquisador aqui com o do MIT ou da Alemanha porque eles têm isso. O sujeito tem um orçamento, um conjunto de bolsa por dois ou três anos em que ele planeja um conjunto de pesquisas e executa. Aqui se escreve o projeto. Tem-se o dinheiro mas não se tem as bolsas. Em outro momento recebe-se uma bolsa e não temos o projeto ou o aluno, e assim caminhamos em uma improvisação típica da nossa nação. O resultado é que não há consistência, continuidade e profundidade para se dar grandes saltos científicos.”*

Docente (UFMG): *“Não sou contrário a processos de avaliação, indispensáveis para se desenvolver em qualquer atividade, mas discordo de alguns princípios fundamentais do processo atual e de algumas regras operacionais:*

- 1) a avaliação deveria ter como base critérios internos de desenvolvimento e não comparações tipo benchmarking ou ranking. O que importa é que um programa esteja sempre melhorando em relação a seu próprio projeto de desenvolvimento e estado atual, não que seja melhor que outros, pior, que esteja neste ou naquele percentil;*
- 2) toda avaliação deveria servir para fazer um autodiagnostico e orientar o desenvolvimento de cada programa;*
- 3) valorização quase exclusiva ou predomínio de artigos internacionais, em detrimento de outras produções, sobretudo que tenham interesse local;*
- 4) restrição de periódicos a uma área específica, sempre difícil de ser delimitada e que cria forças contrárias à multidisciplinaridade;*
- 5) não reconhecimento de livros e relatórios técnicos;*
- 6) regras que mudam durante o processo.”*

Um ponto também relevante para apreciação, trazido pelos docentes, é o não aproveitamento da avaliação da CAPES para a oportunização de um *benchmarking* entre os Programas. O *benchmarking*, um conceito da área de Administração, é entendido como o compartilhamento dos resultados e processos que conduziram ao sucesso entre empresas ou instituições, e tem o objetivo de melhorar as funções e processos de uma determinada

organização, além de ser um importante aliado para a superação de desafios, uma vez que permite a análise das estratégias e possibilita que as demais instituições possam copiar ou criar ideias novas em cima do que já foi realizado e comprovadamente deu certo.

Dentro de um contexto realmente colaborativo entre os Programas – cultura ainda incipiente e pouco amadurecida no Brasil – o *benchmarking* poderia se constituir em um caminho de partilha de conhecimentos e fortalecimento de uma rede de empoderamento dos Programas. Contudo, o que os docentes trazem à tona são as críticas sobre o isolamento, a exclusão, a competitividade e o conflito, que se acentuam cada vez mais nos ambientes das pós-graduações. O conhecimento opera em claustros e sua internacionalização e notoriedade, tão valorizadas pela CAPES, acabam por não exercer influência positiva no contexto nacional – pois as pesquisas e publicações nacionais e com potencial de inserção regional são menos valorizadas, já que sua visibilidade é mais restrita. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de ajustes para que a avaliação passe a fomentar o trabalho colaborativo intra e entre os Programas nacionais e passe a ser estimulante e atrativa para as pesquisas- básicas ou aplicadas - que se inserem nos contextos regionais e trazem benefícios que, mesmo com menor impacto ou visibilidade internacional, são inegáveis para a nossa sociedade.

Docente (UFPE): *“Os critérios da CAPES simplesmente ignoram a possibilidade da partilha de informações entre os Programas que recebem menores conceitos e os que recebem os conceitos máximos. Tudo o que dá certo fica restrito aos muros daquele Programa que se deu bem, mas poderia acontecer uma comunicação e troca das experiências”*

As relações de trabalho entre os docentes parecem se adelgaçar com as avaliações e isso não ocorre apenas em virtude da competitividade, mas também por mágoas que perduram após a exclusão de docentes dos Programas. Trata-se de um desdobramento nefasto da avaliação que, de certa forma, leva à separação entre os grupos. Como as decisões sobre o afastamento de um docentes são tomadas por colegiados (composto essencialmente pelos pares) , seus efeitos sobrecaem, de forma sistêmica, em todas as relações afetivas e de trabalho no departamento. A composição e a atribuição do Colegiado do curso de pós-graduação em Engenharia de Produção da UFPB, estão claramente dispostos no Anexo I à

Resolução Nº 11/2015 do CONSEPE²⁴ (Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão), no seu Título II, Seção 1 – Do Colegiado do Programa, que assim define:

Art. 5º O Colegiado do PPGE é o órgão de competência normativa, em matérias de natureza acadêmica, pedagógica e administrativa,

I – O coordenador como presidente;

II – O vice-coordenador como vice -presidente;

III -No mínimo 1/3 dos docentes permanentes do Programa;

IV -Um representante do corpo de colaborador, se for o caso;

V-Um representante discente na proporção o 1/5 do total de membros do colegiado;

VI -Um representante do corpo técnico-administrativo.

Ser excluído do seu programa de pós-graduação gera, no docente, um sentimento de perda do trabalho. O descrcredenciamento abala a visão de si mesmo e causa uma ruptura na identidade profissional, gerando dores, sentimentos de vergonha e traumas que afetarão a autoestima e a sua relação com aqueles que participaram da decisão desse descrcredenciamento: no caso, os colegas. Para Mandelbaum (2004), o trabalho não se restringe apenas à atividade de produção, mas é inserção numa experiência coletiva de produção de sentidos sobre o mundo e sobre si próprio, possuindo um sentido social no qual são possíveis a expressão e a realização pessoal e a manutenção de um equilíbrio psíquico. E a perda do trabalho implica em um processo de dessocialização progressiva que ataca os alicerces da identidade, além de instalar uma sensação de precarização e de permanente ameaça ao campo da afetividade. É quando emerge o conflito gerado pelo sofrimento real imposto pelas condições de trabalho, dando vazão a sentimentos de desconfiança, raiva e medo e à ruptura dos vínculos com o grupo de trabalho do qual o docente foi excluído.

Docente (UFMG): *“Já fui descrcredenciado por 2 vezes, sendo recredenciado, em ambos os casos, um ano após. Nas duas vezes, quando os critérios de avaliação mudaram. Existe uma forte divisão entre grupos de pesquisadores na pós e entre os que atuam na pós e os que foram excluídos, criando um ambiente de conflito permanente no departamento.”*

²⁴ Resolução No 11/2015 - Revoga a Resolução Nº 71/2009 do Consepe, aprova e dá nova redação ao Regulamento e à Estrutura Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, em nível de mestrado acadêmico, sob responsabilidade do Centro de Tecnologia. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2015/Rsep11_2015.pdf

Docente (UFMG): *“Meu descredenciamento foi hilário. Voltei do meu doutorado com 3 publicações internacionais, já no anexo da minha tese. Assim, como não teria mais o que publicar em relação à mesma, fiquei um período sem publicar, o que afetou minha avaliação. O mais absurdo de tudo é que, nesse período sem publicar, auxiliei na revisão técnica da tradução de mais de 2.000 páginas de livros que trouxemos para o Brasil, fruto de acordos com a Cambridge University Press, Zurkamp, etc. Isso ficou totalmente invisível ao processo da avaliação.”*

Docente (UFRN): *“Não fui exatamente descredenciada, mas colocada como professora colaboradora porque, segundo o programa assim não impactaria negativamente os indicadores, e com isso tive de escolher em orientar ou dar disciplina. Obviamente optei por orientar e é por isso que falo que os indicadores implicam em prejuízo no que tange à oferta de disciplinas e a construção de conhecimento que pode surgir delas.”*

Do mesmo modo que os docentes da área de Educação apontaram para a desconsideração, do processo de avaliação, sobre muitas atividades importantes da docência e da extensão, como a participação em bancas e eventos e liderança e engajamento em projetos de extensão universitária, assim também o fizeram os docentes da área da Engenharia de Produção. Para ambas as áreas, essas atividades são essenciais para a construção do conhecimento, exigem um alto grau de dedicação, esforços e tempo docentes – e são atividades invisíveis para a avaliação. Não considerá-las no processo avaliativo fere a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão e enfraquece tanto a docência como a extensão, tornando-as desmotivadoras ou pouco atrativas.

Se considerarmos o fato de que a extensão se reveste de pesquisa, torna-se fácil perceber, com facilidade, que a importância ético-político-social do saber científico é conferida quando se pensa no destinatário final, que é a sociedade – caso em que a extensão é valorizada. Contudo, se e quando a articulação entre extensão e pesquisa exclui a importância do ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade. E quando a articulação entre ensino e pesquisa exclui a extensão e valoriza apenas a pesquisa, perde-se a dimensão interventiva que causa melhorias na sociedade. Ou seja, os três eixos devem ser percebidos como um núcleo indissociável, integrativo e formador para a sociedade, uma vez que não podem existir separadamente. E a CAPES deveria, em sua avaliação, atribuir pesos e medidas de mesma importância a esse eixo – o que não vem ocorrendo. O ensino e a extensão vem sendo avaliados de forma reducionista e, via de regra, desconsiderados.

Cabe, então, lembramo-nos de que a pesquisa permeia tanto a extensão como o ensino, já que é ela que, ao gerar novos conhecimentos, torna possível a intervenção nos processos sociais (extensão) e a transmissão de conhecimentos científicos (ensino). Não considerar a totalidade das atividades docentes de ensino e extensão torna a avaliação da pós-graduação um processo com características reducionistas, sem sombra de dúvida.

Docente (UFSCar): *“Há um conjunto de atividades que não consideradas nos processos avaliativos, por exemplo a participação em eventos, bancas e projetos de extensão que fica totalmente desconsiderada na avaliação, onde o debate coletivo é fundamental para o aprofundamento teórico, troca de saberes, de experiências, de abordagens epistemológicas, etc. Ainda a questão dos tempos da pesquisa, particularmente no caso do Mestrado, uma vez que contar com um ano de realização das disciplinas, o tempo de desenvolvimento da pesquisa fica delimitado a apenas um ano, o que não permite um maior adensamento da mesma.”*

Docente (UFSCar): *“O sistema é intolerante com oscilações normais na produção acadêmica, exigindo uma regularidade que somente pode ser obtida com produção de papers, inviabilizando qualquer projeto de fôlego, como a preparação de um livro, que pode demandar 5 ou 10 anos. Quando o material de nossas reflexões provém de intervenções em empresas e organizações do mundo da produção, fora do mundo controlado dos laboratórios ou de nosso engajamento pessoal, não é possível publicar com a mesma regularidade, salvo repetir as mesmas ideias e casos. Isso se aplica também aos projetos de iniciação científica e extensão, que demandam uma sobrecarga de tempo e não são considerados pela avaliação”.*

A reflexão a seguir traz em seu bojo as raízes do que os autores classificam como produtivismo acadêmico e indústria das publicações. Há uma quase unanimidade de opiniões docentes a respeito da penalização imposta aos docentes pelo tempo de demora das publicações – fato que foi enunciado por diversas vezes pelos representantes da Educação e agora é reiterado pelos docentes da Engenharia de Produção. Sobre o aumento vertiginoso exigido para as publicações e seus impactos sobre a saúde, Coimbra Jr (2009), em seu Editorial da edição de outubro da revista Saúde Coletiva, explica que, frente ao incremento no número de submissões nos últimos anos – acompanhado, na mesma proporção - da taxa de recusa de artigos, há evidências de que o aumento nas submissões é devido às práticas adotadas

pelos programas de pós-graduação face à pressão de publicação. Entre elas está a de exigir que alunos que estejam em vias de concluir o mestrado, para agendarem suas defesas, ou mesmo receberem seus diplomas, encaminhem artigo para publicação. Para o autor, não se espera que, necessariamente, toda dissertação de mestrado constitua pesquisa original e menos ainda que toda dissertação de mestrado resulte em artigo publicado.

Vale lembrar o famoso parecer Sucupira, de 1965, que estabeleceu as bases da pós-graduação no Brasil: “do candidato do mestrado exige-se dissertação que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema”. Ou seja: além da base obrigatória para a obtenção do título exigida pelo parecer que deu origem à pós-graduação brasileira, os Programas criam dispositivos internos, orientados pela lógica da avaliação da Capes, para aumentar o conjunto de exigências, passando a exigir, para alguns cursos, também a publicação ou a submissão a um periódico internacional nos estratos A1, A2 ou B1. Essa é uma prática perversa também com os discentes – especialmente os de mestrado, cujo tempo para a dedicação à pesquisa é de apenas 1 ano após o cumprimento das disciplinas - e já que os próprios pesquisadores encontram dificuldades para obter essas publicações qualificadas, mas condicionam a obtenção do título às publicações nesse nível, mesmo apesar de a densidade e o aprofundamento dos trabalhos não se adequarem, via de regra, às exigências desses periódicos altamente qualificados.

“O termo produtivismo está associado a uma fábrica de fazer pontos” (Godoi e Xavier, 2012, p. 192). Para os autores, o produtivismo acadêmico, materializado em artigos, é também um ‘fetiche – conhecimento – mercadoria’ que contribui para o mal-estar da academia brasileira, o qual é derivado dos processos de regulação, controle e gerenciamento, chamados de avaliação. Podemos considerar que a pressão por maior produtividade, a concorrência por mais verbas e a diminuição dos tempos para maturação de resultados são fatos constatados por todos os docentes dos programas de pós-graduação considerados nesta pesquisa. Entretanto, a consideração de que a pressão por produtividade constitui-se em mecanismo de constrangimento coletivo por meio de instrumentos aparentemente objetivos e neutros é um tanto controversa na área de Engenharia de Produção.

Há posições antagônicas quando se trata de considerar o produtivismo e o sistema de pontos estabelecido pela Capes como critério de avaliação dos programas de pós-graduação e dos seus pesquisadores. Há os que são: (a) favoráveis ao sistema, sob o argumento de estimular a produção acadêmica, delimitar parâmetros objetivos para a sua avaliação e forçar

o trabalho que não ocorreria em caso contrário e aqueles que *(b)* consideram o referido sistema como um grande equívoco da política educacional, pois corromperia o princípio da livre reflexão e pressionaria os pesquisadores a divulgar resultados preliminares ou até incompletos de sua pesquisa.

É importante que se adote um olhar diferente sobre corpo docente permanente de um Programa, percebendo-o como um grupo e não como a soma de desempenhos individuais. Porque, na verdade, é isso o que um Programa é: um corpo unificado por um projeto, mas com membros diferentes. O corpo docente de um Programa pode ter professores com competências diferentes, considerando a docência, a gestão dos programas, a pesquisa e - por conta dos mestrados profissionais - a articulação com empresas, organizações públicas e da sociedade civil. Hoje, as métricas do sistema de avaliação são individualizadas no tocante à produção dos professores. Entretanto, esse tipo de avaliação não é a avaliação do corpo docente, mas sim a avaliação dos membros do corpo docente.

Seguindo essa lógica, o corpo docente deveria ser avaliado como corpo, e as metas devem ser aquelas do Programa como um todo e não a soma de metas individuais de seus membros. Tais metas podem contemplar o talento e o tempo do professor dedicado a atividades de gestão, de editoria, de ensino, de estabelecimento de convênios, por exemplo. Pensar o corpo docente como uma totalidade, que exige que seus membros colaborem entre si para a consolidação de um projeto de mestrado e ou de doutorado, é pensar a solidariedade no âmbito de um microssistema de um Programa de pós-graduação.

Novamente, surge a questão da pontuação dada aos livros e há convergências com as críticas da área da Educação sobre essa carência. A difusão dos livros não é levada em conta e o aspecto pedagógico perde o sentido na avaliação. Sabe-se que os livros produzidos pelos pesquisadores possuem caráter didático, são adotados nas salas de aula e agregam valor à formação. A irrelevância dessas obras no processo avaliativo realmente desmotiva os autores e enfraquece a formação dos discentes. Ora, se a valorização é pela internacionalização da pesquisa, como vamos formar novos pesquisadores sem que os olhares estejam voltados exatamente para os processos de ensino-aprendizagem que são intermediados pelos livros? De qual internacionalização estamos falando, se a formação de novos pesquisadores está enfraquecida, pela lógica da avaliação atual, que desconsidera os livros? Há que se temer um enfraquecimento progressivo na formação dos novos pesquisadores que um dia irão publicar trabalhos de visibilidade internacional, certamente.

Docente (UFSCar): “Penso que o maior problema é o excesso de publicação em tempo curto, pois o problema se refere ao tempo que os editores dos periódicos demoram nos processos avaliativos. Isso sem falar no pouco tempo que temos para dar conta das exigências de publicação, bancas, orientações e aulas na graduação. Há necessidade de se pensar em encaminhar mais artigos em diversas revistas. Isso é um risco, pois os mesmos podem não ter maior aprofundamento e densidade. Outro problema seríssimo refere-se à pouca valorização pelas Capes em relação à produção dos livros, mesmo que as edições contem com comitê editorial. Um dos problemas se refere à difusão dos livros - muito mais ligado ao mercado das grandes editoras. por exemplo, publiquei livros por editoras de duas universidades, os livros foram socializados via UFSCar para mais de 500 bibliotecas nacionais e internacionais, e esse elemento não foi considerado, pois os demais elementos - resultado de pesquisa, envolvimento de acadêmicos e docentes do PPGE, financiamento, não bastaram para uma boa classificação. Essa pouca valorização perigosamente desmotiva a produção em livros.”

Docente (UFSC): “Os critérios padronizados não consideram as condições de trabalho, a infra-estrutura, os equipamentos, os recursos humanos de cada curso e todas as atividades associadas ao ensino e à extensão. Discordo das exigências em termos de publicações, especialmente da alta seletividade do que é avaliado. Apenas os periódicos A e B (1 e 2) são considerados, os livros tem peso menor na avaliação, os trabalhos publicados em eventos são desconsiderados, além das traduções, bem como publicações em outros meios de divulgação.”

Docente (UFRN) : “Além das cargas de ensino e orientação na graduação e pós-graduação, a forte ênfase em publicação tem aumentado bastante as horas de trabalho. Há uma ênfase grande na quantidade de publicações, mas a qualidade das publicações está mal representada pela classificação atual devido às especificidades das linhas de pesquisa dos programas.”

Docente (UFRN): “Acho importante a produção científica revertida em publicações, no entanto vejo que falta o foco na qualidade dos conteúdos dos cursos, número de disciplinas ofertadas e métodos de ensino aprendizagem. Entendo que se o foco não está no ensino-aprendizagem como produção de conhecimento, não se pode esperar a melhoria na produção

científica. Vejo que a forma como está hoje deixa os alunos caminhando muito sozinhos na construção do conhecimento pelos seus trabalhos individuais.”

Acerca da existência de espaços acadêmicos para discussão e unificação do corpo de docentes dos Programas, foi formulada uma questão sobre como seriam as relações entre pares nesses momentos. A maior parte das respostas revelou um espaço institucionalizado, aos moldes de um Colegiado. Não há, em nenhum dos cursos envolvidos, um fórum para debates e questionamentos sobre o sistema de avaliação da Capes. O que encontramos são reuniões periódicas, para tratar de assuntos administrativos. Ou seja, no contexto da prática, as políticas de avaliação da pós-graduação são facilmente assimiladas e operacionalizadas pelos Programas. O nível de discussão e posicionamento a respeito das suas conformidades não tem espaço nessas reuniões – embora os docentes, individualmente – façam os questionamentos aqui transcritos.

Docente (UFSCar): *Há espaço para discussão nas reuniões de Conselho, nas reuniões da Coordenação da pós, em sessões de apresentação de avaliações intermediárias do programa, etc. O que percebo, no entanto, é maior foco no atendimento das exigências do que na discussão sobre a legitimidade delas.*

Para concluir esta etapa, a título de ilustração, transcrevemos aqui um depoimento ficcional veiculado na EUTOMIA – Revista de Literatura e Linguística (2011, Vol 1, No 8, p. 189-191), que descreve os cotidianos que falam do trabalho do professor e que traduz, parcialmente e de uma forma bem humorada, as falas trazidas pelos docentes que participaram desta pesquisa:

“9:30 h. O professor doutor G. R. Pésquin, integrante do Programa de Pós-Graduação em Captação de Recursos de uma universidade pública e especialista em burocracia dos formulários, pega o avião para São José de Além-do-Mundo, que já decola com 45 minutos de atraso, para mais um módulo de trabalho do Minter assinado entre a Universidade local e seu programa de origem. Um acordo de capacitação acadêmica proposto por um grupo de professores já com longa experiência no magistério àquele programa nota 6, o qual não hesitou em responder afirmativamente à demanda, demonstrando uma solidariedade que coincidia com a necessidade de promover iniciativas valorizadas nas avaliações trienais da CAPES, que estimula projetos de cooperação entre programas com níveis de consolidações diferentes.

Na véspera, pela manhã, quando coordenava uma reunião de equipe que compreendia cinco orientandos seus de pós (três mestrandos e dois doutorandos), recebeu dois graduandos de IC que vinham participar do grupo para aproveitar a oportunidade dos debates teóricos agendados para o encontro. Afinal, chegava o momento de concluir o primeiro ano de Iniciação Científica de ambos, o que significava um balanço necessário a ser feito, com relatório de pesquisa e preparação da Semana de IC, em que os alunos deveriam expor seus trabalhos à avaliação de dois professores (sendo um necessariamente bolsista do CNPq).

Conseguiriam renovação da bolsa por mais um período? À tarde, reunião de organização de tarefas com alguns colegas do grupo de pesquisa com os quais pretendia fechar um acordo com duas outras Universidades do país. Por enquanto, um acordo nacional, mas, em breve, se a equipe se mostrasse particularmente competitiva nessa etapa interna do projeto, mais fácil seria estendê-lo a uma Universidade do exterior com a qual o grupo já vem trocando experiências durante pelo menos os últimos três anos e meio.

Exato: mais de três anos de e-mails trocados, de visitas ao exterior, de programações projetadas para receber os colegas de fora aqui no país (dupla programação, acadêmica e turística, pois é claro que também era preciso oferecer-lhes um pouco das maravilhas dos trópicos). Coisas das quais ninguém tinha conhecimento: trabalho sem qualquer retorno imediato, investimento feito progressivamente para que um dia, quem sabe, viessem a formalizar um acordo no qual finalmente todo o esforço dispendido ganhasse visibilidade acadêmica. Afinal, a mera troca de e-mails e as horas gastas em negociações até o momento ainda não preenchiam Lattes!

A reunião não se concluiu no horário previsto, e o professor Pésquin acabou não chegando na hora da aula de graduação, onde já o esperava um dos doutorandos que fazia seu estágio docente na turma. O orientador havia lhe telefonado para que fosse iniciando o debate do texto agendado com a turma, pois se atrasaria uma boa meia hora. Coisa que lhe desagradava, certamente. De qualquer modo, estava tranquilo pelo fato de se tratar de um doutorando bastante sério em seu trabalho e, acima de tudo, com experiência, uma vez que já o havia substituído em turma durante as três semanas em que estivera naquele congresso na Europa.

Apesar do desconforto gerado pelo atraso, isso ainda era contornável. Ruim mesmo era permanecer na ignorância do que estava acontecendo com um dos mestrandos que havia sumido há quase três semanas, faltando regularmente a todos os encontros e atrasando a entrega do capítulo da dissertação que ficara de lhe enviar, já que a defesa deveria ocorrer em pouco menos de três meses. Prazo improrrogável para não comprometer a avaliação do curso.

Durante o voo, uma rápida olhada na agenda para ver o que o aguardava na semana seguinte, quando estaria de volta de sua missão de solidariedade. Em meio a tantos compromissos, não podia esquecer a eleição de chefia de departamento. Sim, porque, além de tudo, havia também as tarefas administrativas. Que não contassem com ele tão cedo para isso, pois já havia planos para que pegasse a vice coordenação do Programa de Pós na próxima gestão – coordenador, nem pensar! Vice já era uma boa concessão que faria – não tinha como evitar.

Para não esquecer, marcou em vermelho na agenda os dois dias de eleição, pois, do jeito que essas coisas se organizavam mal, era bem capaz de nem perceber o movimento de votação naquela pequena sala do final do corredor sempre escolhida para tal fim – a sala daquele funcionário que ninguém sabia muito bem o que fazia, mas que era sempre de fundamental importância como mesário nessas ocasiões.

Ainda consultando a agenda, uma rápida alteração das atividades previstas para quinta-feira: cancelar sua participação naquela jornada que se organizava na graduação, de modo a estar livre para receber no aeroporto o colega que vinha do exterior, de Pindaibatown – de passagem em um congresso, aproveitaria para fazer uma palestra na Universidade. Mudança de planos que, afinal, lhe parecia justa: já havia comprometido toda uma manhã em banca de trabalhos de conclusão de graduação naquela mesma semana.

Devia, então, aproveitar aquela ocasião para estreitar laços com o pesquisador pindaibense, uma vez que o contato com o colega estrangeiro poderia frutificar intercâmbios ou, quem sabe, alunos para doutorado - sanduíche, ou pesquisadores para estágio pós-doutoral. Esses, sim, itens valorizados pela Capes para se ganhar o grande prêmio: “Somos candidatos ao 7! O ‘excepcional’ da área! Quem sabe ainda ajudo sendo indicado para o prêmio Nobel...

Chegando mais tarde ao hotel, sentiu-se finalmente em casa ao retomar a rotina que cumpria diariamente: e-mails a responder, envio do Lattes dos últimos 5 anos para anexar ao documento do acordo mantido com o Minter, novo contato com a revista que ainda não dera retorno do artigo enviado (realmente um critério para que um periódico fosse A deveria ser a pontualidade no retorno das avaliações aos articulistas), uma rápida entrada em seu e-mail pessoal (os amigos também escrevem, afinal!), e não esquecer de consultar também a página do CNPq para saber se havia algum novo pedido de parecer ad hoc (já não o fazia há uns bons quinze dias, e o tempo concedido para recusar uma solicitação de parecer era extremamente curto). Não esquecer tampouco o e-mail de aceite daquela banca de um mestrando orientando de colega seu (uma pena que a participação em bancas internas não tenha visibilidade nas avaliações da CAPES!).

Finalmente, uma última olhada no PowerPoint da aula do dia seguinte – a gente sempre acaba inserindo mais um slide, uma imagem para ilustrar o que se está dizendo, etc. Ah, telefonar para casa e dar um alô a quem ficou por lá, nem que fosse só para dizer que havia feito boa viagem, que tudo estava em ordem”.

A escuta das vozes docentes revelou a importância de desafiar a atual situação e criar uma rede de resistência contra o conformismo e a naturalização das exigências e restrições postas aos Programas de Pós-Graduação pela CAPES e agências de fomento à pesquisa – pois a aquiescência acrítica implica em abrimos mão da relevante função que possuímos como intelectuais.

A submissão dos docentes aos apelos do mercado, do desempenho e da mensuração somente reforça a falta de autonomia das universidades – e passa o Estado a nos educar, tornando-nos neutros e desconectados do nosso papel. Faz-se necessário, no presente momento, refletirmos sobre os obstáculos que nos paralisam para, então, tentarmos superar a alienação de que estamos sendo vítimas.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A possibilidade de lutar com palavras, em vez de lutar com armas, constitui o fundamento da nossa civilização”. (Karl Popper)

Não há como se pensar a pós-graduação isolada do macro cenário sócio-político e econômico do país. A política educacional, como toda e qualquer política pública, não é construída num vazio, mas é definida e implementada em estreita articulação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural do qual emerge. E sofre, portanto, as influências dos embates políticos, dos conflitos e contradições próprios de uma sociedade de classes bem como do universo cultural e simbólico peculiar a nossa realidade - contextos esses que se apresentam intimamente articuladas.

5.1 SOBRE O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA DA POLÍTICA NA AVALIAÇÃO DA CAPES

A institucionalização da pós-graduação no Brasil pela via legal, como era de se esperar, não foi suficiente para atingir os objetivos traçados naquele momento, que eram: (a) a formação qualificada de professores para atender à expansão do ensino superior, elevando seu nível de qualidade; (b) o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e (c) a formação de técnicos e intelectuais de alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Desde o momento de sua criação, a pós-graduação esteve alinhada a um projeto voltado para a consolidação do capitalismo, por meio de um modelo desenvolvimentista que aprofundava a internacionalização do mercado interno e que agudizou nossa situação de dependência. O desenvolvimento e a afirmação da pós-graduação se deram sobretudo no contexto desse projeto, cuja filosofia de ação, no que respeita à política educacional, se baseava em pressupostos da teoria do capital humano. A formação de recursos humanos de alto nível era vista como necessária para o desenvolvimento, considerando sua essencialidade para o sucesso do projeto de modernização em curso. Essa formação, no entanto, deveria estar diretamente articulada às necessidades do mercado e, portanto, dos setores produtivos

Todos os PNPGs, sem exceção, alinharam os objetivos da pós-graduação às contingências sócio-políticas de suas épocas, a princípio imprimindo um cunho autoritário, centralizador – como no caso do I PNPG, nascido ainda durante o regime militar e, que, no auge da crise do petróleo, vislumbrou a formação de profissionais de alto gabarito e capazes de ter participação expressiva no desenvolvimento do país. Essa época marcou o início da prospecção do petróleo, a expansão da siderurgia, das ferrovias do aço, das telecomunicações, dos polos petroquímicos, o programa nuclear, Itaipú etc. Nesse cenário, a pós-graduação passou a ser vista como o locus de formação de pesquisa avançada para atuar nas demandas alinhadas a um projeto ambicioso de crescimento econômico e tecnológico capaz de ajudar a nação a sair da ameaça de crise interna provocada pela alta do petróleo. Foi o primeiro tratamento de utilitarismo acadêmico direcionado ao conhecimento produzido pela pós-graduação.

No segundo momento, já com o II PNPG, sobreveio a escassez de recursos para as políticas educacionais, de forma que as prioridades estabelecidas para a pós-graduação foram a racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos e acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhoria de sua qualidade. Paradoxalmente, isso ocorreu no exato momento em que surgiram os dispositivos de acompanhamento, controle e avaliação.

Se, de um lado, a pós-graduação passou a operar com menos recursos, em compensação passou, também, a haver um aumento de exigências quanto à sua qualidade – uma equação desigual e uma tentativa perversa de esperar resultados cada vez maiores sem que, para tanto, houvesse o apoio dos investimentos necessários. Esses objetivos e metas de aumento de qualidade não foram, obviamente, atingidos. Complementarmente, as políticas educacionais da época buscaram, também, adequar a pós-graduação, agora claramente, às necessidades do país em termos de produção de ciência e tecnologia reafirmando, de modo evidente, a sua vinculação com o setor produtivo. Embora o II PNPG expressasse preocupação com os desníveis entre as regiões, as ações necessárias para mitigar essas assimetrias regionais permaneceram circunscritas aos textos do documento.

O documento inicial do III PNPG, já no período da Nova República, admitiu claramente que os objetivos centrais dos Planos anteriores não haviam sido plenamente alcançados, passando a estabelecer como objetivo geral a transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores – e deixou claro a necessidade de criar mecanismos que assegurassem a efetiva participação da comunidade científica na composição dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento da pesquisa e na definição de diretrizes de distribuição de recursos. O que se obteve com esse III

PNPG foi a priorização do estreitamento das relações entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, como meio de buscar novas fontes de financiamento e como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados. Nesse momento, os votos de compromisso com o aspecto instrumental do conhecimento gerado na pós-graduação foram reforçados.

E, seguindo uma trajetória de tendências cada vez mais neoliberais, posteriormente entrou na pauta o aumento da autonomia institucional e da flexibilização da universidade, - transferindo para elas a responsabilidade da gestão das suas pós-graduações. Isso se constituiu em uma tentativa de diminuição das responsabilidades da União com as políticas da Educação – um direcionamento político alinhado aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso.

Ou seja: esses três PNPGs transitaram entre o autoritarismo, o uso utilitarista da inteligência da pós-graduação e a retirada de recursos acompanhada pelo aumento de controle e a inserção da avaliação. O governo federal tentou diminuir o seu papel – embora a avaliação tenha continuado em curso e em busca de resultados e produção significativos. Percebe-se claramente a incoerência e a fragilidade da lógica que permeou as políticas até aquele momento. A consequência é que, no período em tela, destacaram-se a restrição no número de bolsas de estudo nos programas de apoio e fortalecimento dos cursos e nos projetos de qualificação dos docentes do ensino superior. E houve, ainda, a intensificação dos controles para a expansão dos programas, expresso por novos critérios para implantação de cursos, como também no sistema de avaliação.

Já o Plano seguinte (que seria o IV PNG), apesar de não ter se concretizado oficialmente, esteve vigente graças à implantação de muitas das recomendações constantes em seu Documento Final e implantadas pela CAPES, como a expansão do sistema, a diversificação do modelo de pós-graduação, as mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. Algumas preocupações correntes: desigualdade regional (concentração dos cursos na região sudeste) e a formação de recursos humanos altamente qualificados, tanto para o setor acadêmico, como para os setores governamental e empresarial. Esse momento marcou, definitivamente, a mudança da regulação, por meio da adoção de um modelo mais rígido de avaliação dos resultados da pós-graduação.

E ocorreu que, ao mesmo tempo em que a avaliação da CAPES passou a desempenhar um papel relevante na organização do sistema de pós-graduação brasileiro, ela também

incorporou a mesma lógica produtivista, pragmática e utilitarista presente nos mecanismos de financiamento do Ministério de Ciência e Tecnologia.

E, em lugar de avaliar abrangentemente o Programa de pós-graduação, levando em conta suas dificuldades, potencialidades e relevância para a instituição e para a região, o resultado da avaliação passou, então, a depender de uma planilha de indicadores cujo foco incidiu diretamente sobre os docentes da pós-graduação: inicialmente, exigindo um padrão de produção, depois, restringindo o campo possível dessa produção, impondo que as publicações fossem limitadas a um conjunto de periódicos qualificados e que a produção do conhecimento gerasse produtos úteis. E essa utilidade foi – e continua sendo – ditada pelos Conselhos do Ministério de Ciência e Tecnologia, que também é composto por representantes das empresas e que, aferirem conforme a eficácia da pesquisa perante as necessidades do mercado. A regulação passou a ser entendida como um processo de produção de regras e orientação de condutas, ao invés de ser um conjunto de mecanismos que permitam manter o equilíbrio do sistema e orientar ações.

O pragmatismo impregna, em boa parte, o V e atual PNPG, que continua regulando a pós-graduação de acordo com concepções instrumentais, utilitaristas e vinculadas aos interesses imediatos – tanto do mundo dos negócios como dos interesses da nação, mantendo um caminho teórico-metodológico que reserva à produção do conhecimento e à ciência uma função de eficácia prática e continuando a tratar a produção do conhecimento de forma seletiva – privilegiando os Programas que tem algo de imediato a oferecer às necessidades do país e às demandas do setor produtivo.

Dentro, então, do contexto das políticas, conforme apontada por Ball (2005), é possível afirmar que, ao longo de todos os PNPGs, não parece ter havido o entendimento de que a regulação, por ser polissêmica, não produz necessariamente a ordem e o ajuste face aos problemas e disfunções do sistema. E que é preciso que essa regulação seja capaz de conduzir à busca do equilíbrio em um sistema de ação em movimento- como é o caso da pós-graduação brasileira – bem como facilitar as adaptações às suas relações com o meio ambiente, este, por vezes, origem de perturbações.

Por mais que tais considerações possam soar utópicas na atualidade e por mais distantes que possam estar do *ethos* político de nossa sociedade, é necessário que não sejam perdidas de vista. Um posicionamento político-ideológico de fundo, identificado com os interesses da maioria dos integrantes da sociedade, precisa estar no horizonte das políticas

públicas. É bem verdade que o discurso do poder público sobre as finalidades da pós-graduação assume, em sua expressão retórica, esse compromisso. O problema está, contudo, no entendimento subjacente do que vem a ser o real desenvolvimento social do país, uma vez que o Brasil vem atrelando sua macro política aos ditames do modelo internacional do neo-liberalismo, comandado pelas determinações de organismos que controlam a economia mundial, sob o inquestionado modelo do atual processo de globalização.

As influências políticas que permearam as políticas da Pós-graduação brasileira, desde o seu surgimento, conduziram a uma histórica dificuldade de se distinguir o que é, de fato, investimento no sentido de equipar a comunidade nacional para um exercício, ainda que futuro, de sua autonomia, daquilo que é um puro endosso da política neo-liberal. A pós-graduação em particular, vêm se curvando, cada vez mais, à rígida lógica do mercado, de difícil compatibilização com o sentido emancipatório que se deveria esperar da produção de conhecimento, de modo especial, numa sociedade como a nossa.

Essa dubiedade do propósito da pós-graduação no Brasil emergiu num momento de crise econômica e passou a vincular a produção de conhecimento a um aspecto instrumental e utilitarista e recebeu, posterior e crescentemente, as influências de sucessivos governos cuja inclinação capitalista e neoliberal revestiu o lócus da produção de conhecimento de uma orientação econômica para a geração de riquezas. É difícil precisar em qual exato momento o conhecimento deixou de ser entendido como uma etapa imprescindível da emancipação do homem e passou a ser direcionado para áreas específicas e a ser mais ou menos valorizado de acordo com a sua aplicabilidade em questões de interesse do Estado, em detrimento da contribuição regional e da sensibilidade social do pesquisador.

5.2 SOBRE O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA CAPES NA PRÁTICA

No contexto da prática, a arena é turbulenta. As políticas de avaliação da pós-graduação ecoam sob a forma de inúmeros relatos de sentimentos de injustiça e desestímulo entre a comunidade acadêmica dos Programas.. E os fatos apresentados na bibliografia sobre o tema são confirmados: os professores realmente sentem que os indicadores fortemente quantitativos da avaliação não levam em conta as especificidades dos Programas, induzem à sobrecarga de trabalho, criam, artificialmente, um mercado editorial elitista, não levam em

conta o progresso dos Programas em sua própria linha de tempo e desconsideram contribuições relevantes do passado. O sentimento de injustiça é expresso nos depoimentos de docentes que, realizando pesquisas mais extensas e demoradas, não tiveram tempo de ter seus trabalhos publicados até o momento da avaliação e foram descredenciados de seus Programas.

As insatisfações e críticas de maior ocorrência entre os docentes da área de Educação são:

- A penalização e os impactos da avaliação sobre a oferta de vagas nas novas seleções, pois os docentes descredenciados ficam impedidos de receber novos orientandos;
- A distorção, conhecida mundialmente, gerada por uma avaliação voltada apenas para a quantidade de publicações em revistas qualificadas;
- A desconsideração da importância, para a construção do pensamento científico, das orientações e das participações em bancas;
- A incompatibilidade de três critérios de avaliação para a área de Educação: os extratos (que desconsideram os trabalhos que chegam à escola e à Educação Básica), os indicadores quantitativos (que não analisam a repercussão do trabalho na Educação Básica) e a desconsideração de que os livros repercutem mais do que os periódicos na Educação Básica;
- A sobrecarga de trabalho exigida para um docente se manter no Programa e conseguir orientar com qualidade;
- A limitação a periódicos A1, A2 e B1, que restringem a divulgação do saber científico e a presença de pressões e exigências demasiadas na produção, fazendo cair a qualidade dos artigos;
- A inexistência de indicadores qualitativos, que impede a compreensão das diferenças e singularidades entre os Programas;
- A desconsideração do fato de que uma pesquisa densa dificilmente gerará mais de um livro por ano;
- A semelhança do sistema de avaliação a um *fast food*, que avalia a qualidade da obra pela qualidade da editora;
- A homogeneidade dos critérios e indicadores, que não se adequam por completo às áreas das ciências Humanas e Sociais;
- A exiguidade de tempo, dado pela avaliação, para o aprofundamento das pesquisas;

- A avaliação das revistas, que levam em conta apenas a internacionalidade de seu comitê editorial;
- A desconsideração do fato de que as revistas com conceito A1, A2, B1 e B2 levam até dois anos para aceitar ou não um trabalho;
- A desigualdade de critérios para a avaliação de revistas, pois para haver justiça, todas as revistas do mundo todo deveriam ser classificadas;
- A desconsideração do fato de que o tempo das ciências Humanas – onde uma pesquisa etnográfica pode durar décadas- não é o mesmo das ciências Exatas;
- O desconhecimento do fato de que a padronização do tempo da produção científica não vai elevar a pesquisa nacional ao ranking internacional;
- A semelhança dos critérios de pontuação da avaliação com o *Index*²⁵ dos tempos medievais, quando uns poucos iluminados decidiam o que seria bom para todos;
- A ausência de consideração das propostas de trabalho inovadoras;
- A configuração da CAPES como uma agência de submissão de docentes e pesquisadores;
- A desconsideração do contexto da região, da infraestrutura ou condições desfavoráveis do programa;
- A lógica da produção fabril existente na avaliação;
- A colonização, na área de Educação, pelos critérios que se adaptam melhor às ciências Exatas;
- A pouca valorização e o menor peso atribuído aos livros;
- A desconsideração dos trabalhos publicados em eventos, das traduções e das publicações em outros meios de divulgação;
- A transformação, em virtude da avaliação, da pós-graduação em uma bolsa de valores;
- A instauração, causada pela avaliação, de uma lógica competitiva, seletiva e excludente nos Programas – pois uns docentes são cortados e outros sequer conseguem lecionar nos Programas;

A quase totalidade dos docentes da Educação e uma expressiva maioria dos docentes da Engenharia de Produção convergem na opinião de que os indicadores quantitativos deixam a desejar e desconsideram o histórico dos Programas, contudo, alguns docentes da Engenharia

²⁵ Analogia feita ao *Index Librorum Prohibitoru, que era* a lista de livros proibidos cuja circulação tinha de ser controlada pela Inquisição. Os livros autorizados eram impressos com um "imprimatur" ("que seja publicado") oficial. Assim era evitada a introdução de conteúdo considerado herege pela Igreja.

de Produção concordam com a abordagem quantitativa e com a exigência de publicações internacionais – argumentando que avaliação é um processo de medição e que é impossível realiza-la sem o apoio de instrumentos quantitativos. E esses docentes afirmam que as publicações de alto nível são resultados de pesquisas também de alto nível e que um bom pesquisador deve alcançar esses patamares sem dificuldades.

No entanto, a análise global mostrou que, levadas em conta as maiorias dos docentes de ambas as áreas, tantos os da Educação como os da Engenharia de Produção sentem que seus programas são prejudicados pelo modo como a avaliação é conduzida atualmente.

As críticas mais frequentes dos docentes da Engenharia de Produção sobre a avaliação da pós-graduação foram:

- A intolerância com as oscilações normais da produção acadêmica;
- A ausência da avaliação com o tempo gasto nas intervenções em empresas e organizações, que não são controladas em laboratórios e que deveriam ser avaliadas durante o seu andamento e com os projetos de Iniciação Científica e da Extensão, uma vez que ambos se revestem de pesquisa;
- A desconsideração da participação em bancas e eventos, locais de debates coletivos, aprofundamento teórico e troca de saberes e ideias;
- A desvalorização da liderança no campo;
- A não apreciação do contexto e do histórico dos Programas;
- O não tratamento das especificidades da área de Gestão, que trabalha e auxilia empresas e exige um perfil docente mais prático que, por tal razão, acaba penalizado por publicar menos;
- A inexistência de indicadores que tratem as semelhanças da Engenharia de Produção com as Ciências Sociais, já que os sistemas de produção trabalham para produtores e usuários de bens e serviços;
- A inexistência de indicadores para expressar a qualidade do ensino e o grau de melhoria na formação do pós-graduando;
- A valorização da indústria da publicação
- A avaliação quase que exclusiva dos artigos internacionais
- A inexistência de periódicos A1, A2, B1 e B2 no Brasil para a Engenharia de Produção
- O deslocamento da Engenharia de Produção na Grande Área das Engenharias III. A definição de Áreas da CAPES coloca junto elementos que não se combinam;

- A baixa representatividade da Engenharia de Produção na Grande Área das Engenharias III;
- A pouca quantidade de revistas bem avaliadas pela CAPES na Engenharia de Produção, que levam a mãos Programas com conceito 6 e 7, fazendo crer que a Engenharia de Produção é menos importante do que as demais engenharias;
- A comparação desequilibrada da Engenharia de Produção com as demais engenharias;
- As dificuldades de contratação de serviços de revisão do inglês, que faz aumentar a quantidade de pareceres que apontam problemas nos textos;
- A medição de todas as áreas pela mesma régua e o tratamento da Pesquisa Básica do mesmo modo que a Pesquisa Aplicada;
- A imprecisão do retrato dado pela avaliação é um retrato, já que quanto mais abrangente a medida, menos precisa ela se torna;
- A desconsideração do mérito da contribuição, que não pode ser expressa apenas pela contagem numérica de artigos;
- A instauração de uma cultura de citações de autores estrangeiros em detrimento dos autores nacionais;
- A desconsideração, pela CAPES, da possibilidade de partilha de informações entre os Programas que recebem menores conceitos e aqueles que recebem o conceito máximo;
- A ausência de percepção de que a atual avaliação deveria servir como um diagnóstico para uma segunda etapa, na qual o Programa definiria metas de melhoria e receberia a avaliação final, de acordo com seu progresso individual;
- A exclusão dos docentes descredenciados dos Programas e o surgimento de ambientes conflituosos entre pares
- A forte divisão criada, pela avaliação, entre grupos de pesquisadores que foram descredenciados e os que atuam no Programa, instalando um ambiente de conflito permanente.

Assim, torna-se possível responder ao eixo de indagações inicialmente proposto neste trabalho, no item 1.2 Recorte de Interrogações, que foram: o que pensam os docentes das Ciências Humanas e das Ciências Exatas a respeito dos critérios de orientação quantitativa e como eles percebem, levando em conta as especificidades de suas áreas, esses impactos sobre seus Programas; qual a opinião dos docentes sobre as exigências crescentes por

publicações e as novas demandas e dificuldades surgidas no seu trabalho e face à pressão dos critérios quantitativos de desempenho e à lógica produtivista incutida pelo modelo de avaliação e, por fim, como os docentes dos Programas distribuem seus esforços entre o ensino, a pesquisa, a extensão.

É recomendável que a CAPES passe a promover a escuta das vozes dos docentes dos programas de pós-graduação e pense em realizar consultas públicas – abrindo, desse modo, um amplo espaço de debates que se estenda além dos muros das discussões internas com os poucos representantes das áreas que, mesmo debatendo algumas questões, por impossibilidades lógicas e também técnicas, não detém o domínio de todas as implicações e subjetividades inerentes a todos os cursos das áreas que representam. O protagonismo dessas vozes docentes na elaboração das políticas públicas em que, mesmo com os constrangimentos próprios das relações de poder nas quais se inserem ao participar de tais processos, possibilita o fortalecimento da luta em torno da autonomia docente e da qualidade da pós-graduação brasileira. E esses docentes, ainda que impactados pelas políticas e recebendo forte pressão para a obtenção de resultados previamente projetados, estão, mesmo assim, continuamente produzindo conhecimentos na pós-graduação.

Sugere-se que os docentes de todas as áreas de conhecimento, normalmente atarefados com o seu cotidiano e distanciados dos movimentos políticos, sejam estimulados a refletir e a compartilhar suas experiências, anseios, receios e divergências quanto às políticas atualmente em curso – posto que, atualmente, não há a existência de fóruns para tanto, nem mesmo dentro dos Programas. São sujeitos cujos discursos precisam ser amplamente ouvidos e cujos saberes e fazerem precisam ser avaliados de modo mais personalizado – pois exprimem a carência de uma fundamentação mais sólida e devidamente explicitada dos princípios que sustentam a razão de ser da própria avaliação, no contexto da significação social da educação brasileira.

As vozes docentes de ambas as áreas estudadas convergiram para os mesmos problemas. Se a área de Educação alega que os critérios quantitativos prejudicam os seus cursos, a área de Engenharia de Produção alega o mesmo, levando a crer que tanto os Programas das ciências Humanas como os das ciências Exatas percebem distorções que afetam negativamente os seus cursos. Desse modo, conclui-se que a alegação de que o foco quantitativo da avaliação privilegia uma área e beneficia a outra não é exatamente o que foi detectado nesta pesquisa.

Há que se esclarecer, contudo, que o recorte de estudo deste trabalho esteve circunscrito a 15 Programas de Pós-Graduação em Educação e em Engenharia de Produção e a 102 docentes desses Programas, distribuídos pelas regiões Norte-Nordeste e Sul-Sudeste. E que, portanto, os achados desta pesquisa apontam a tendência revelada junto a esse público-alvo. Não se pode pretender, entretanto, que esta representatividade seja estendida a todos os Programas do Brasil em todas as demais áreas de conhecimento.

5.3 SOBRE O CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA CAPES

A análise desse contexto revelou os desdobramentos das políticas junto aos docentes, Programas e instituições. Os mais numerosos relatos dos docentes estão relacionados à sobrecarga de trabalho criada pelo aumento das exigências em publicações qualificadas – com impactos colaterais que incidem diretamente sobre: (a) a qualidade do ensino e o tempo de dedicação à docência na graduação e, conseqüentemente, sobre a qualidade da educação básica ; (b) a qualidade das orientações na pós-graduação; (c) a redução na quantidade de novos orientandos; (d) a qualidade da formação da nova geração de pesquisadores; (d) a qualidade da própria pesquisa, pois o tempo para aprofundar conhecimentos é muito reduzido; (e) a prática de muitos docentes reformarem artigos para republicá-los – o que muitos chamaram de ‘profissionais da publicação’.

No âmbito dos Programas, há muitas incidências sobre o aumento de competitividade, vaidade acadêmica e falta de articulação cooperativa, o que tem causado impactos nas relações entre pares. Os cenários de conflitos tornam-se mais evidentes nos casos de docentes descredenciados dos Programas, que é quando se dá a divisão entre os grupos e os ressentimentos surgem. Os docentes não encontram em seus Programas – por mais democráticos que sejam, um espaço de debates específico para as políticas de avaliação da pós-graduação, cabendo aos mesmos tão e somente o acatamento dos critérios a cumprir. E, para muitos, a CAPES vem sendo percebida como uma agência de controle estatal a cujas regras unilaterais todos precisam obedecer. Contudo, esse pensamento não é unânime e há docentes que concordam que o controle é desejável, pois faz com que as pessoas trabalhem e produzam melhor.

Na esfera institucional, todos os docentes registram a carência de estrutura em um ou mais itens – sendo que equipamentos, serviços de copiadora, ausência de acervo atualizado nas bibliotecas setoriais e segurança nos campi foram os mais relatados.

A CAPES, embora adote um modelo quantitativo em sua avaliação, não garante contudo, uma adequada representatividade amostral entre os representantes das áreas – haja vista que, por exemplo, dos 13 membros atuais do CTC ES, apenas dois representam a área da Educação – sendo que um deles possui graduação em Filosofia e não há nenhum membro a representar as grandes áreas de Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes, por exemplo. E a área da Engenharia Mecânica, atualmente, está representada por um membro cuja formação é em Medicina. Tal fato reduz, de forma contundente, a representatividade das áreas, levando a tomadas de decisões que estão longe de atender às expectativas e de ouvir o clamor dos Programas, que ressentem-se com um modelo de avaliação homogeneizador para tratar situações heterogêneas, afirmando quem com isso, o tratamento equitativo da avaliação fica perdido.

Espera-se que a avaliação da pós-graduação perca seu caráter punitivo e restritivo e padronizador e passe a adotar uma postura diagnóstica e com medidas, inclusive, de indução ao trabalho colaborativo entre os Programas de maiores e menores conceitos – evitando, desse modo, o descredenciamento de cursos e perda de recursos que acompanharam a história dos Programas descredenciados. Num país como o Brasil, simplesmente descredenciar um Programa com tudo o que o acompanha é, de certo modo, jogar ciência fora e desperdiçar talentos e esforços, abandonando o potencial de geração de conhecimento do porvir. Em casos assim, todos os esforços para a recuperação dos Programas em risco deveriam ser envidados, pois sabe-se que o custo da recuperação é menor do que o custo de abertura de um novo Programa.

Aos moldes atuais, as intervenções da CAPES tem voltado o seu interesse muito mais para os procedimentos operacionais de coleta e tratamento dos dados do que para o teor do modelo avaliativo em vigência – pautando-se mais nos produtos do que nos processos da pós-graduação, como numa linha de montagem industrial. E vem priorizando a aferição de resultados imediatamente palpáveis, o que tem conduzido à dificuldade de identificação da qualidade da vida acadêmica e científica dos Programas.

5.4 PALAVRAS FINAIS

O método de pesquisa desenvolvido neste estudo, empregando dispositivos diferenciados de coleta, tratamento e análise de dados em cada contexto, revelou-se bastante adequado como aporte para o uso do Ciclo de Políticas – abordagem que, embora já reconhecida como de grande valor para os estudos educacionais, ainda não dispõe de referências bibliográficas com aplicação na área das políticas da pós-graduação.

As abordagens heurísticas, como é o caso do Ciclo de Política, aproximam-se da forma como o ser humano raciocina e chega à resolução dos problemas, sendo capazes de garantir soluções eficientes, uma vez que se constituem de regras baseadas na experiência e no planejamento. Elas atendem a um ilimitado universo de estudos, situações e ações, podendo englobar estratégias, procedimentos, métodos de aproximação por tentativa/erro, com vistas a alcançar um determinado fim. Nesse sentido, a metodologia aqui adotada é capaz de servir como um modelo passível de ser seguido em futuros trabalhos em pesquisa educacional.

Ressaltamos que o presente estudo esteve circunscrito ao estudo de três contextos do Ciclo de Política: a influência, a prática e os resultados e efeitos. Em todas as três arenas que configuraram os três contextos contemplados neste estudo, ocorrem permanentes conflitos e disputas pela negociação de sentidos e significados em torno dos propósitos sociais, políticos e econômicos da pós-graduação, além das discussões sobre as políticas em processo de construção. Por tal razão, as políticas da pós-graduação precisam ser pensadas, por todos os docentes, como a construção de um ciclo contínuo marcado pela heterogeneidade, recontextualização e multiplicidade de discursos, além da diversidade de sujeitos e de grupos que nele estão envolvidos.

Embora o estudo dos contextos seja interdependente e dinâmico, não há obrigatoriedade de que se estudem todos de uma só vez. Contudo, é importante que haja novos estudos que avancem no sentido de analisar a política educacional viva e em movimento e, para tanto, futuros trabalhos que contemplem os demais contextos das políticas de pós-graduação poderão oferecer grandes contribuições à compreensão das relações causais e temporais inerentes a essas políticas.

Adotar o potencial analítico da abordagem do Ciclo de Políticas para o estudo da pós-graduação brasileira é compreender as políticas como um ciclo que ocorre de forma contínua,

muitas vezes controvertida e simultânea no qual os instrumentos de avaliação influenciam movimentos e escolhas no contexto da prática – conduzindo os sujeitos a abrirem espaços para uma diversidade de leituras capazes de contribuir para a própria continuidade da produção dessas políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPRO. **Associação Brasileira de Engenharia de Produção. Tabela de Áreas da Engenharia de Produção.** Disponível em:
<http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=842&m=842&ss=1&c=832>. Acesso em Nov/2015.

_____. Resolução Nº 235 - de 9/Out/ 1975. **Discrimina as Atividades Profissionais do Engenheiro de Produção.** Disponível em:
<http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=385&m=611&ss=1&c=369>. Acesso em Nov/2015.

_____. **Periódicos da Engenharia de Produção.** Portal de Periódicos Capes. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=399&m=841&ss=1&c=395>

AGÊNCIA CT&I. **A Ciência Brasileira Não É Feita Por Cientistas.** Entrevista com a professora Suzana Herculano-Houzel. 2015. Disponível em
http://www.agenciacti.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4363%3A. Acesso realizado em jan/2015.

ALMEIDA FILHO, N. **Transição Brasileira: A configuração exemplar da nova forma de dependência dos países em desenvolvimento** . Edição 2008.

AMARAL, L. Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil: Estrutura, Resultados e Desafios para a Política de Estado. **Revista Educação e Linguagens**. SP, Ed. Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013.

APUFSC. Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina. **Autonomia Universitária: Federais querem mais autonomia de gastos.**2014. Disponível em http://www.apufsc.org.br/noticias.php?id_noticia=301. Acesso em mar/2014.

ARILZA DA CRUZ, R. C. **Se a CAPES somos nós, quem somos nós? A pós-graduação brasileira em busca de uma identidade.** In: Grupo de Geografia Urbana Crítica Radical – GESP, 2012. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/node/180>. Acesso em nov/2013.

AVEIRO, T. M. M. O Papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional (COBRADI). In: **Revista Conjuntura Austral** | ISSN : 2178-8839 | Vol. 6, nº. 27–28 Dez.2014-Mar. 2015.

BALBACHEVSKI, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BALL, S.J. **Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna.** Journal of Education Policy, London, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994

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

BAUMAN, Z. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2000.

BIANCHETTI, L., MACHADO, A. M. N. M., (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, p. 187-214, 2007.

_____. **Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação** [CD]. In *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG. Brasil. 1 CD. 2007.

BLACKBURN, SIMON. **Truth: A Guide for the Perplexed**. Oxford: Hardcover, 2005.

BONNICI, Thomas. **Teorias estruturalistas e pós-estruturalistas**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (org). *Teoria literária: tendências históricas e abordagens contemporâneas*. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009, 131-157, p. 131-157.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 4320 de 17 de Março de 1964**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

_____. CFE. **Parecer nº 977** de 03 de dezembro de 1965.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 825 de 28 de Maio de 1993**. Estabelece normas para a programação e execução orçamentária e financeira dos orçamentos fiscal e da seguridade social, aprova quadro de cotas trimestrais de despesa para o Poder Executivo e dá outras providências.

CAPES. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/CAPES>>. Acesso em nov/2014.

_____. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/CAPES>>. Acesso em nov/2014.

_____. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1986.

_____. **Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/CAPES/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc>. Acesso em: nov/2014.

_____. **Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

_____. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001, **aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional; Diário Oficial da União, 2001.

_____. **Decreto de 20 de Outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/resenha/2003/10_outubro.htm. Acesso em ago/2015.

_____. **Grupo de Trabalho Interministerial. Relatório Final do Estudo**, 2003. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>. Acesso em ago/2015.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação . (PNPG 2005-2010)**. Brasília, dez, 2004.

_____. **Documentos de Área**, 2009. Disponível em: .
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER03ago10.pdf>. Acesso em set/2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2010.

_____. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2005.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, DF, v. 1, 2010.

_____. **Qualidade dos Cursos de Mestrado e Doutorado Evolui entre 2007 e 2010**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/4074-qualidade-dos-cursos-de-mestrado-e-doutorado-evolui-entre-2007-e-2010>. Acesso em set/2015.

_____. **Critérios de Avaliação da Pós-Graduação**. Brasília, DF, 2012.

_____. **Documento de Área e Relatório Trienal**. Brasília, DF, 2013.

_____. **Editais Abertos em Em Andamento**. Disponível em:
<http://www.CAPES.gov.br/editais/abertos>. Acesso em fev/2014.

_____. **Capes divulga resultado final da Avaliação Trienal 2013 após análise de recursos**. Abril de 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6908-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-trienal-2013-apos-analise-de-recursos>. Acesso em set/2015.

_____. **Sobre as Áreas de Avaliação**. Disponível em
<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em nov/2015.

_____. **QUALIS CAPES**. Disponível em
http://www.cpgss.ucg.br/home/secao.asp?id_secao=2582. Acesso realizado em jan/2015.

_____. **Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTS ES)**. Membros. 2005. Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/conselho-tecnico-cientifico-da-educacao-superior>. Acesso realizado em jan 2015.

_____. Diretoria de Avaliação (DAV). Coleta de Dados : **Manual de Preenchimento da Plataforma Sucupira**. Atualização em 14/01/2015. Disponível em : <https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/lancamento/manual.jsf>. Acesso realizado em fev/2015.

_____. **CAPES: História e Missão**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso realizado em Mai/2015.

CARVALHO, E. S. Tecnociência e a Complexidade da Vida. In: **São Paulo em Perspectiva**. ISSN 0102-8839. Vol.14 no.3 São Paulo July/Sept. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000300006&script=sci_arttext. Acesso realizado em fev/2015.

CASTRO, C.M.; SOARES, G.A. D. Avaliando as avaliações da CAPES. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 23, p. 63-73, jul./set. 1983.

CAWKELL, A. E.; GARFIELD, E. *Institute for Scientific Information*. In: **A Century of Science Publishing**. FREDRIKSSON, E. H. Ed: Amsterdã, Holanda: IOS Press, 2001

CHAIA, Miguel. A Época da Reprodutibilidade Acadêmica. In: **SIOCCARI. Sobre Pesquisa Acadêmica**. Disponível em : <http://cioccari.com/blog/2014/11/01/prof-miguel-chaia-e-a-epoca-da-reprodutibilidade-academica/>. Acesso realizado em jan/2015.

CHAUI, M. USP 94: A Terceira Fundação – Uma Visão Crítica. In: **Estudos Avançados**. Vol.8 nº.22 São Paulo Sept./Dec. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300005&script=sci_arttext. Acesso em fev/2015.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Editais Abertos e Em Andamento**, 2014. Disponível em: <http://www.cnpq.org>. Acesso realizado em fev/2014.

_____. **Indicadores Segundo regiões geográficas (comparações entre as regiões)**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/indicadores1>. Acesso em dez/2015.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006

COELHO RODRIGUES, J. M ; QUEIROZ, C. L. Cartas a Guiné Bissau – Editora Paz e Terra. Paulo Freire. In: **Janine Marta Coelho Rodrigues (Org). Formação Docente: Contribuições do Ideário de Paulo Freire**. João pessoa: Sal da Terra, 2006.

COIMBRA JR, C. E. A. Efeitos Colaterais do Produtivismo Acadêmico na Pós-Graduação. In: **Cad. Saúde Pública**, 2092-2093. Rio de Janeiro, out de 2009.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

CÓRDOVA, R. de A. **CAPES: origem, realizações, significações**. Brasília: Capes, v. 1, 1998.

CUNHA, L. A. **Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

DE MEIS, L. *et al.* The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, Ribeirão Preto, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, set. 2003.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã . . . diálogos**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, no 80, pp 234-252, 2002.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: **SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

DURKHEIM, E. **Historia de la Educación y das Doctrinas Pedagógicas: la evolución pedagógica em Francia**. La Piqueta: Madrid, 1992.

DYE, T.R. **Policy Analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.

EDUC. SOC. **Revista Educação & Sociedade Vol. 29 No 105 p. 961-966. Editorial**. Set-dez, 2008. São Paulo: Campinas.

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977

FIORIN, José Luiz. **Considerações em torno do novo processo de avaliação**. *InfoCAPES*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 30-31, abr./jun., 1998.

_____. Internacionalização da produção científica: a publicação de trabalhos de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 263-281, dez. 2007.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Doutores Mal Treinados Formam Novas Doutores**. Lewis Greene, 2015. Matéria veiculada em 27/01/2015, Caderno Cotidiano. Disponível em <http://mauriciotuffani.blogfolha.uol.com.br/2015/01/27/doutores-mal-treinados-formam-novos-doutores/>. Acesso em jan/2015.

FOPROP. **Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa**. 2003. Disponível em: <http://www.foprop.org.br>. Acesso em nov/2013.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B. et al. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.22, Jan/abr. 2003.

GARFIELD, E. *The use of journal impact factors and citation analysis for evaluation of science*. 1998. Disponível em:
http://www.garfield.library.upenn.edu/papers/eval_of_science_oslo.html. Acesso em nov/2015.

GEOCAPES. Dados Estatísticos da CAPES. **Distribuição dos programas de Pós-Graduação no Brasil: Visão Analítica de 2012**. Disponível em :
<http://geoCAPES.CAPES.gov.br/geoCAPESds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>. Acesso em nov/2013.

GILES, T R. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1987.

GODOI, C.; XAVIER, W. **O produtivismo e suas anomalias**. Cadernos EBAPE.BR , v. 10, n. 2, p. 456-465, 2012.

GOMES, D.; ROCHA NETO, I. **Avaliação de Progresso do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica** - Novas Fronteiras – Edição 2007 e Oportunidades de formação de redes cooperativas nas áreas estratégicas e tecnologias portadoras de futuro. Revista Brasileira de Educação. 2011.

GOUVÊA, F. A. **Um percurso com os boletins da CAPES: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2001.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEY, A.P; CATANI,A.M. **O Impacto da Avaliação no Desenvolvimento e na Reconfiguração do Campo Universitário Brasileiro**. .In: Oliveira, J.F; Catani, A. M.; Ferreira, N. S. C. (orgs). Pós-Graduação e Avaliação : Impactos e Perspectivas no Brasil e no Cenário Internacional. Campinas, SP: mercado das Letras, 2010.

HORTA, J. S. B. Prefácio. In: BIANCHETTI, L., MACHADO, A. M. N. M., (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

_____.; MORAES, M.C.M. O Sistema CAPES de Avaliação da Pós-Graduação: da área de educação à grande área das ciências humanas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Nº 30, set/ out./ nov./ dez. de 2005.

_____. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan/jun. 2006. Disponível em:
<http://www.perspectiva.ufsc.br>.

INEP. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas. In: **Em Aberto**. Brasília, DF, ano 16, no 69, jan/mar 1996. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033/935>. Acesso em nov/2015.

INFOCAPES. **Boletim Informativo da CAPES**. A Evolução da Concepção e da Linha de Ação do Programa CAPES/Cofecub. Maria Auxiliadora Nicolato; v.. 7, nº 4, p. 7-36, out/dez, 1999.

JÚNIOR, P. G. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, A. Z., MORAES, M. C. M.. **Temas e tramas da pós-graduação em educação**. In: Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Ed. Perspectiva, São Paulo: 2000.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. . Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, p. 222.

LAKATOS, I; MUSGRAVE, A (orgs). O Falseamento e a Metodologia dos Programas de Pesquisa Científica. In: LAKATOS, I. e MUSGRAVE, A. (org.). A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento. São Paulo: Cultrix, 1989

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação nacional. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso realizado em mai/2015.

LIMA, M. ; CONTEL, F. **Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira**. 5ème colloque de l'IFBAE – Grenoble, 18 et 19 mai 2009.

LYNN, L. E. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica, EUA: Goodyear, 1980.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O. **Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente**. In: Educar em Revista. Curitiba, v. 28, pp. 37-53, jul/dez, 2006.

_____. SILVA JR, J.; OLIVEIRA, J.(Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

MANDELBAUM, B. **O Desemprego em Situação: esboços de estruturação de uma clínica social**. Tese (doutorado): Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. São Paulo, s.n., 2004.

MANZINI, E.J. Avaliação de periódicos científicos: In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 19 no 1. Marília, jan/mar 2013.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais**. In: Educ. Soc. , Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

_____. MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. In: Educ. Soc. Vol.30 n°.106. Campinas: 2009.

MÁSCULO, F. **Um Panorama da Engenharia de Produção: Competências do Engenheiro de Produção**, 2009. Disponível em <http://www.abepro.org.br/interna.asp?ss=1&c=924>. Acesso em mai/2016.

MATURANA, H.; VARELA, F.J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEC. Ministério da Educação e Desporto. **Decreto Nº 6096 de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em jan/2015.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, nº 5, 1-4, 1995.

MIRANDA, M. G. **O Novo Paradigma do Conhecimento e as Políticas Educativas na América Latina**. 2005. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/o_novo_paradigma.asp. Acesso em nov/2013.

MOED, H. F. **Citation Analysis in Research Evalutation**. Springer, Dordrecht, Holanda: editora, 2005. 346 p.

MONROE, P. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

MOREIRA, C. O. F., HORTALE, V. A., HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-Graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 1, nº 1, p. 26-40, 2004.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Ed. Publicações Europa-América, Lda, Portugal: 1994.

_____. **Apresentação Sintética dos Conceitos-chave de Edgar Morin**. Disponível em: <http://30anos.ipiaget.org/complexidade-valores-educacao-futuro-edgar-morin/programa/conferencistas/edgar-morin/conceitos-chave.htm>. Acesso em nov 2015.

_____; LE MOIGNE, J. L. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003

MPOG. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento Federal 2010**. Disponível em: http://www.orcamentofederal.gov.br/radio-mp/2010/copy_of_voce-sabe-o-que-sao-despesas-de-custeio-e-investimento-no-orcamento-publico. Acesso em nov/2015.

NASCIMENTO, L. F. **Modelo CAPES de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012?**. Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v.11, n.4, p.579-600, out/ nov/ dez 2010.

OLIVEIRA, J.F.; FONSECA, M. **A Pós-Graduação Brasileira e o seu Sistema de Avaliação**. In: OLIVEIRA, J.F.; CATANI, A. M.; FEERREIRA, N. S. C. (Orgs) Pós-Graduação e Avaliação: Impactos e Perspectivas no Brasil e no Cenário Internacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010).

_____. **A Avaliação da Pós-Graduação e o seu Impacto no Trabalho Acadêmico dos Professores Brasileiros**. In: OLIVEIRA, J.F.; CATANI, A. M.; FEERREIRA, N. S. C. (Orgs) Pós-Graduação e Avaliação: Impactos e Perspectivas no Brasil e no Cenário Internacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003).

PAIXÃO, D. B.; BARBOSA, J. S. e NEVES, K. P. **A Formação do Bibliotecário no Brasil: Quem forma o profissional da informação na região Sudeste**. UFMG 2009. Disponível em: <http://www.ufmg.br/this2/.../a_formacao_do_bibliotecario_no_brasil.pdf>. Florianópolis, 2009. Acesso realizado em mar/2015.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, EUA: Chatham House, 1996.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Periódicos Qualis no Estrato A1. Área de Educação**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/public/consultas/coleta/veiculos>. Acesso em dez/2015

_____. **Periódicos Qualis no Estrato A1 para a área de Engenharias III**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/public/consultas/coleta/veiculos>. Acesso em mai/2016

PNPG 2011-2020. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF: CAPES 2010.

PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Ranking IDH Global 2013. Disponível em : <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDH-Global-2013.aspx>. Acesso em nov/2015.

POPPER, K. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Ética da Desconstrução. In: NASCIMENTO, Evando; GLENADEL, Paula (Orgs.). **Em Torno de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

RAMALHO, B. Leite; MADEIRA, V. P. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 30, p.70-81, número especial, set./dez. 2005.

REIS, D. A. (org.). **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

REVISTA GALILEU. **Analizamos os cursos de pós-graduação no Brasil.** 2015. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Multimedia/Infograficos/noticia/2015/06/analizamos-os-cursos-de-pos-graduacao-no-brasil2.html>

RIBEIRO, D. **UnB - Invenção e Descaminho.** São Paulo: Avenir, 1978.

RIZZI, N. E. Avaliação da Pós-Graduação: Mecanização e Mau Gerenciamento do Processo - o caso do programa de pós-graduação em Engenharia Florestal da UFPR. In: **Revista Diálogo Educacional do Programa de Pós-Graduação da PUC/PR**, Vol 2. N.4, julho/dez/2001, PG 237-248. ISSN 1518-3483.

ROUANET, S. P. **A Coruja e o Sambódromo.** In: *Mal-Estar na Modernidade.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 46-95.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de História.** Rio Grande do Sul, Passo Fundo: UPF, 2005.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado.** São Paulo, Hucitec, 2000.

SANTOS, A. L.LF.; AZEVEDO, J.M.L. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico.** In: *Revista Brasileira de Educação.* v. 14 n. 42 set./dez. 2010.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. In: **Educação e Sociedade.** São Paulo: Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAORIM, R. N. S. **O sistema de avaliação da CAPES na visão dos gestores dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba.** Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação. João Pessoa, 2009, 152p.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas; Autores Associados, 2007.

_____. **Educação e Questões da Atualidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

SEMEDO, M. O. C. S. Revisitando a cooperação Brasil/África face aos desafios dos novos tempos. In. **Estudos de Sociologia.** Rev. Prog. Pós-Graduação da UFPE, 2009, v. 15, n.2, p. 7 120.

SGUISSARDI, V. (org) **Dilemas da pós-Graduação: gestão e avaliação.** Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** 1ª Ed. São Paulo: Xamã, 2010.

SILVA, E.R. C. **Avaliação Global do Ajuste (CAPES/COFECUB).** Coordenadoria de Cooperação Internacional – Ministério da Educação, CAPES, Brasília (Texto não publicado), 1994.

SILVA, M.G.M.; BERALDO, T. M. L. **Universidade, sociedade, conhecimento, educação: o trabalho docente em questão.** In: **Coleção INEP 70 anos: Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB.** Brasília: NEP, 2008.

SILVA JUNIOR, J. R.; FERRERA, L.R.; KATO, F. B. **Formação de Pesquisadores em Programas de Excelência de Pós-graduação em Educação.** In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 53 Abr-Jun 1995.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Castelo a Tancredo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOBRINHO, J. D. **Educação Superior, globalização e democratização. Qual Universidade? Conferência de Abertura da Reunião da ANPEd**, 27, Caxambú: ANPEd, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em nov/2013.

SOUSA, E. F. **O Discurso da Capes para a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação: da (Des)fragmentação à Comunicação em Rede.** Tese de Doutorado, 2008. Universidade de Brasília: Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

SNOW, C.P. **As duas culturas e uma segunda leitura.** Trad. Geraldo G. de Souza/Renato de A. Rezende. São Paulo, Edusp, 1995.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. **O Que Mudar na Avaliação da CAPES.** In: *Revista Brasileira da pós-Graduação*, v. 1, n. 2, pp 8- 34, 2006.

SUCUPIRA, N. **Parecer CFE Nº 977 de 1965.** Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/documento-parecer-cfe-n-977-65-aprovado-3-dez-1965/>. Acesso realizado em Mai/2015.

SCHWARTZ, Laurent. **Para salvar a universidade.** São Paulo, Taq/EDUSP, 1984. 1ª edição.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969,** Rio de Janeiro. EdUFRJ, 2005.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964: **O golpe contra as reformas e a democracia.** In REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.) *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004).* Bauru, SP: Edusc, 2004.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011

TRINDADE, H. **Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira.** São Paulo: Estudos Avançados, 2000.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Números apontam crescimento na qualificação dos docentes da Universidade Estadual da Paraíba.** 1 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/numeros-apontam-crescimento-na-qualificacao-dos-docentes-da-universidade-estadual-da-paraiba/>. Acesso em set/2015.

UNESCO. **Estudos de Pós-Graduação no Brasil**. IESALC, 2004.

VIDOVICH, L. **Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches**. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

WATERS, L. **Inimigos da esperança**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

LÓGICA E EFEITOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VOZ

INFORMAÇÕES PRELIMINARES

PREZADO DOCENTE,

Este questionário é parte da coleta de dados para uma tese doutoral em Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Políticas Educacionais da UFPB.

Todos os dados serão tratados de forma agregada e nenhuma informação de identificação dos respondentes será divulgada no trabalho.

Foram selecionados, para a pesquisa, apenas os docentes de Programas de Pós-graduação e sua participação é muito importante para a expressividade e confiabilidade da pesquisa.

Nós, pesquisadores, conhecemos de perto as dificuldades de coleta de dados junto aos sujeitos de pesquisa e é com base nessa sensibilidade entre colegas de profissão, que solicito cerca de 10 minutos de seu precioso tempo para opinar sobre um tema que é de nosso mais íntimo interesse.

O objetivo específico aqui tratado é conhecer a visão dos docentes dos Programas de Pós-graduação acerca das políticas de avaliação da pós-graduação e seus possíveis impactos no trabalho docente no contexto da prática, bem como sua concordância com essas políticas, as alterações no perfil do trabalho docente, o modo como administram o tempo no eixo de ensino/pesquisa/extensão e como entendem as pressões por publicações de alto impacto no seu cotidiano.

Para maiores esclarecimentos, favor entrar em contato com a pesquisadora, enviando um e-mail para lenitalessa@gmail.com ou para jmcoelho@ig.com.br (orientadora do trabalho)

Antecipadamente Grata!
Prof. Lenita Lessa

LÓGICA E EFEITOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VOZ*** 1. QUAL O CONCEITO CAPES DO SEU PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO?**

POR FAVOR SELECIONE
O CONCEITO NA CAIXA
AO LADO

CONCEITO CAPES

2. NA ÚLTIMA AVALIAÇÃO DA CAPES, O SEU PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

FAVOR SELECIONE A
OPÇÃO ADEQUADA NA
CAIXA AO LADO

LÓGICA E EFEITOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VOZ***3. EM QUAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO VOCÊ LECIONA?**

ESCOLHA A SIGLA DO SEU PROGRAMAgla do seu programa

Clique com o mouse na
janela ao lado para
visualizar as opções

Outro (especifique o Programa e a Universidade)

4. QUAL O SEU GÊNERO?**☐ FEMININO☐ MASCULINO5. QUAL A SUA IDADE?*****6. QUAL O SEU TEMPO TOTAL DE SERVIÇO COMO DOCENTE?*****7. QUANTOS ANOS VOCÊ POSSUI NA DOCÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO?**

LÓGICA E EFEITOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VOZ

*** 8. OS CRITÉRIOS E INDICADORES DA AVALIAÇÃO DA CAPES ESTÃO EM CONFORMIDADE COM AS ESPECIFICIDADES DO SEU CURSO? COMENTE, POR FAVOR.**



*** 9. OS INDICADORES DA AVALIAÇÃO DA CAPES TEM AUMENTADO SUAS EXIGÊNCIAS DE TRABALHO? COMO?**



10. HÁ ALGO COM O QUE VOCÊ DISCORDE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO (PERIODICIDADE DAS AVALIAÇÕES, EXCESSO DE PUBLICAÇÕES, AUSÊNCIA DE INDICADORES MAIS QUALITATIVOS, INDICADORES DE POUCA QUALIDADE ETC)?



*** 11. ALGUMA VEZ VOCÊ JÁ FOI DESCREDECENCIADO DO SEU PROGRAMA EM VIRTUDE DE BAIXO NÚMERO DE PUBLICAÇÕES DE IMPACTO? CASO AFIRMATIVO, COMENTE, POR FAVOR**



LÓGICA E EFEITOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VOZ

*** 12. VOCÊ PERCEBE, NO SEU PROGRAMA, EXCESSO DE COMPETITIVIDADE ENTRE OS PARES, EM VIRTUDE DA VISIBILIDADE PROFISSIONAL OBTIDA COM PUBLICAÇÕES DE IMPACTO?**

*** 13. VOCÊ ESTÁ EM DIA COM A QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES ANUAIS EXIGIDAS PELO SEU PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO? COMENTE, POR FAVOR**

*** 14. VOCÊ SENTE PRESSÕES PARA PUBLICAR , COMO FORMA DE SE MANTER NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO?**

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ FREQUENTEMENTE
- ☐ RARAMENTE

*** 15. SUAS OBRIGAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO COMPROMETEM SEU TEMPO E A QUALIDADE DO ENSINO NA GRADUAÇÃO MAIS DO QUE VOCÊ GOSTARIA?**

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ FREQUENTEMENTE
- ☐ RARAMENTE

Comente, por favor

LÓGICA E EFEITOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VOZ

*** 16. SEU TEMPO PARA A DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO, INCLUINDO O PREPARO DE AULAS, ORIENTAÇÕES, PROJETOS DE EXTENSÃO E INICIAÇÃO CIENTÍFICA TEM SIDO SUFICIENTE? COMENTE, POR FAVOR**



*** 17. NO EQUILÍBRIO DAS SUAS TAREFAS DIÁRIAS, DETERMINE A ATIVIDADE QUE MAIS CONSUME SEU TEMPO E ESFORÇOS**

- ☐ Aulas na Pós-graduação
☐ Aulas na Graduação
☐ Pesquisa e publicações
☐ Bancas e Orientações
☐ Projetos de pesquisa
☐ Atendimento a Alunos

*** 18. SEU AMBIENTE DE TRABALHO E RELAÇÃO COM PARES SÃO AMISTOSOS, COLABORATIVOS, TENSOS OU COMPETITIVOS?**

- ☐ AMISTOSOS ☐ COLABORATIVOS ☐ TENSOS ☐ COMPETITIVOS

Comente, por favor



*** 19. SOBRE A SUA PRODUÇÃO INTELECTUAL, ASSINALE AS ALTERNATIVAS COM AS QUAIS VOCÊ CONCORDA**

☐ Houve aumento da demanda de publicações	☐ As publicações são o modo de permanecer no Programa
☐ Houve aumento de rigor na qualidade nas publicações	☐ As publicações de impacto garantem status aos docentes

Comente as suas opções, por favor



LÓGICA E EFEITOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VOZ

*** 20. NO SEU PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, HÁ UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO E AMIGÁVEL PARA O DEBATE SOBRE AS QUESTÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA AVALIAÇÃO DA CAPES?**

☐ SIM

☐ NÃO

Comente, por favor

*** 21. NO SEU ESPAÇO DE TRABALHO, APONTE OS RECURSOS QUE NÃO ESTÃO ADEQUADOS OU QUE SÃO INSUFICIENTES PARA O SEU TRABALHO (COMPUTADORES, DATA SHOWS, BIBLIOTECA, SERVIÇOS DE COPIADORA, EQUIPAMENTOS EM SALA DE AULA, SERVIÇOS DE SECRETARIA, SEGURANÇA, CONFORTO ETC)?**

	Computadores	Data Shows	Acervo da Biblioteca	Serviços de Copiadora	Apoio de Secretaria	Laboratórios e Equipamentos	Conforto	Segurança
ASSINALE O QUE PRECISA MELHORAR PARA O SEU TRABALHO	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Outro (especifique)

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SIGNIFICADOS E EFEITOS DO MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO: A VEZ DAS VOZES DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Pesquisador: Lenita Villamarín Lopez Lessa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42470915.3.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.048.490

Data da Relatoria: 23/04/2015

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto é clara e bem desenvolvida pela pesquisadora proponente. Trata-se de uma pesquisa que focaliza, segundo as palavras da autora do projeto: "O analisar a lógica do modelo CAPES de avaliação da pós-graduação brasileira, de modo a realizar uma interlocução com as opiniões, anseios, ansiedades e dificuldades dos docentes dos programas de pós-graduação, tanto da área das ciências Humanas como das ciências Exatas, acerca dos efeitos percebidos sobre o seu cotidiano de trabalho, nos contextos da influência, da prática e dos resultados e efeitos das políticas que regem o modelo de avaliação. Para tanto, será empreendida uma pesquisa qualitativa, empírica, documental e um estudo multicaso junto a cinco Programas de pós-graduação em Educação e em cinco programas de Engenharia de produção. Pretende-se, com

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

CEP: 58.051-900

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 1.048.490

isso, conhecer as vozes docentes e suas impressões sobre os efeitos, resultados e desdobramento das exigências da avaliação na prática docente, na pesquisa e na extensão".

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a lógica do modelo CAPES de avaliação da pós-graduação brasileira, de modo a realizar uma interlocução com as opiniões, anseios, ansiedades e dificuldades dos docentes dos programas de pós-graduação, tanto da área das ciências Humanas como das ciências Exatas, acerca dos efeitos percebidos sobre o seu cotidiano de trabalho, nos contextos da influência, da prática e dos resultados e efeitos das políticas que regem o modelo de avaliação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios estão bem evidenciados e são claramente superiores aos possíveis riscos que essa pesquisa pode trazer, o que justifica sua realização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de qualidade e de relevância para nosso contexto atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem pendências nessa ocasião.

Recomendações:

Que o texto final seja depositado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 1.048.490

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 05 de Maio de 2015

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaccs@ccs.ufpb.br