JOYCE WASSEM

A EXCELÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: visão de coordenadores

CAMPINAS
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOYCE WASSEM

A EXCELÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: visão de coordenadores

Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

Coorientadora: Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA JOYCE WASSEM

E ORIENTADA PELO PROF. DR. NEWTON CESAR BALZAN

Assinatura do Orientador

CAMPINAS

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

W282e

Wassem, Joyce, 1982-
A excelência nos programas de pós-graduação em educação : visão de coordenadores / Joyce Wassem. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Newton Cesar Balzan.
Coorientador: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior - Avaliação. 2. Educação - Pós-graduação. 3. Excelência acadêmica. 4. Condições de produção acadêmica. I. Balzan, Newton Cesar,1932-. II. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar,1949-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The excellence in graduate programs in education : coordinators' view
Palavras-chave em inglês:
Brazil. Coordination of Improvement of Personnel in Higher Education - Evaluation
Graduate programs in education
Academic excellence
Conditions of academic production
Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Newton Cesar Balzan [Orientador]
Stela Maria Meneghel
Jadir de Morais Pessoa
Dario Fiorentini
Rosana Aparecida Baeninger
Data de defesa: 26-02-2014
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A EXCELÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: visão de coordenadores

Autora: Joyce Wassem

Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan

Coorientadora: Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Joyce Wassem e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26 de Fevereiro de 2014

Assinatura: _____

Orientador

Assinatura: _____

Coorientadora

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

_____

2014

Dedicatória

Depois de algum tempo você aprende [...].
Aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer
mesmo a longas distâncias.
E o que importa não é o que você tem na vida,
mas quem você tem na vida.
E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher [...].
Descobre que devemos deixar as pessoas que amamos com palavras amorosas, pode ser a última vez que as vejamos [...].
Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração
foi partido, o mundo não pára para que você o conserte.
Aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás, portanto, plante seu jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe traga flores [...].
(Willian Shakespeare)

À minha irmã Paula,
de quem guardo enormes saudades
e sei que apesar da separação física sempre
esteve ao meu lado durante este período.

Epígrafe

"Nem caçador,
Nem pescador,
Caminhante...
Talvez um guia,
Que conhece um certo trecho da estrada.
Talvez um tocador de flauta.
Buscando um ritmo para o caminho"
(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

Persiga um sonho, mas não deixe ele viver sozinho.
Descubra-se todos os dias, deixe-se levar pelas vontades, mas não enlouqueça por elas.
Procure, sempre procure o fim de uma história, seja ela qual for.
Dê um sorriso para quem esqueceu como se faz isso.
Acelere seus pensamentos, mas não permita que eles te consumam.
Olhe para o lado, alguém precisa de você.
Abasteça seu coração de fé, não a perca nunca.
Mergulhe de cabeça nos seus desejos e satisfaça-os.
Procure os seus caminhos, mas não magoe ninguém nessa procura.
Arrependa-se, volte atrás, peça perdão!
Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-a.
Se perder um amor, não se perca!
Se achá-lo, segure-o!
(Fernando Pessoa)

Aos mestres, professores Newton Cesar Balzan e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira pela orientação, pelas lições e pela amizade ao longo do percurso...

Aos coordenadores entrevistados que permitiram a realização desta pesquisa...

À banca avaliadora de defesa e de qualificação...

À Capes pelo auxílio financeiro na forma de bolsa de doutorado...

À minha família pelo carinho e confiança mesmo a quilômetros de distância...

Ao meu namorado Daniel Pereira Sampaio e a minha amiga Edlene Santos Oliveira por aceitarem compartilhar comigo todos os desafios e conquistas desta fase...

Enfim...

À todos e todas que fizeram e fazem parte da minha caminhada...

Não quero correr o risco de deixar de registrar todos aqueles que foram e são importantes para que eu esteja aqui hoje realizando mais um sonho, sonho compartilhado, vivenciado, repartido...

Quisera poder abraçar a todos e todas e expressar minha gratidão!

Meu muito obrigada!

RESUMO

WASSEM, J. **A Excelência nos Programas de Pós-Graduação em Educação:** visão de coordenadores. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

A criação de Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* no Brasil, há aproximadamente 50 anos, tem sido fundamental para o crescimento, desenvolvimento e consolidação da pesquisa e qualificação de mestres e doutores no país. A preocupação com a qualidade desses programas, sua expansão e produção têm sido enfatizada na comunidade acadêmica e a principal referência quanto a isso é a avaliação empreendida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), que avalia os programas classificando-os em uma escala de 3 a 7. Nesta escala os conceitos 6 e 7 são exclusivos para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência. Esta pesquisa tem como objeto de estudo 8 (oito) Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que tiveram conceitos 6 e 7 no triênio 2007-2009. Como objetivo geral procurou conhecer a visão dos coordenadores desses programas sobre o processo desenvolvido para o alcance do nível de excelência, isto é, para ser alcançado os conceitos 6 e 7. Buscou levantar junto aos coordenadores os elementos que determinaram a construção da excelência de seus programas. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de entrevistas realizadas com os coordenadores dos programas pesquisados e pela análise das fichas de avaliação disponibilizadas pela CAPES de cada um deles. Como resultados observou que cada programa possui características e condições de produção distintas, mesmo sendo classificados com conceitos semelhantes. Neste sentido, nem todos os coordenadores demonstram ter em seus PPGE condições adequadas para a realização de atividades acadêmicas (recursos acadêmicos, estruturais e financeiros). A respeito dos elementos que corroboram para a construção da excelência de seus programas destacam aspectos como: Padrões de qualidade da própria Instituição de Ensino Superior (IES); Grupos de pesquisa; Linhas de pesquisa bem definidas; Liderança acadêmica nas áreas de especialidades; Gestão do programa; e, Participação ativa do corpo discente. Quanto ao processo avaliativo da CAPES, analisam importante que se avalie a qualidade dos programas, porém, apontam sugestões e subsídios para seu aperfeiçoamento e melhoria, o que envolve o respeito às especifidades da área e dos programas de pós-graduação, particularmente, em educação.

Palavras-chave: Excelência Acadêmica. Programas de Pós-Graduação em Educação. Avaliação CAPES. Condições de Produção Acadêmica.

ABSTRACT

WASSEM, J. **The Excellence in Graduate Programs in Education: coordinators' view**. 2014. Thesis (Ph.D.) - Faculty of Education, State University of Campinas, Campinas, 2014.

The creation of *stricto sensu* Graduate Programs (PPG) in Brazil, approximately 50 years, ago was critical to the growth, development and consolidation of research and qualification of masters and doctors in the country. Concern about the quality of these programs, their expansion and production has been emphasized in the academic community and the main reference in this regard is the evaluation undertaken by the Coordination of Improvement of Personnel in Higher Education (CAPES), which evaluates the programs classifying them in a scale ranging from 3 to 7. In this scale the grades 6 and 7 are exclusive to programs that offer excellence level doctoral programs. This research aims to study eight (8) Graduate Programs in Education (PPGE) whose grades were 6 and 7 in the 2007-2009 triennium. As a general objective it sought to meet the vision of the coordinators of these programs on the process developed to achieve the level of excellence, i.e., to reach grades 6 and 7. It sought to raise with the coordinators of the elements that determined to building the excellence of their programs. The development of the research was done through interviews with coordinators of the surveyed programs and the analysis of evaluation sheets of each program provided by CAPES. The results revealed that each program has different characteristics and conditions of production, even though they are equally ranked. In this sense, not all coordinators say their programs (PPGE) have adequate conditions to perform academic activities (academic, structural and financial resources). Regarding the elements which corroborate to the construction of excellence in their programs they highlight aspects such as: Quality patterns of their High Education Institution (IES); Research groups; Well defined research lines; Academic leadership in specialty areas; Program management; and student's engagement. As for the CAPES evaluation process, they consider it is important to evaluate the quality of the programs, however, they point out suggestions and subsidies to its improvement, which involve respect for the specificities of the area and graduate programs, particularly in education.

Keywords: Academic Excellence. Graduate Programs in Education. CAPES evaluation. Conditions of Academic Production.

RESUMEN

WASSEM, J. **La Excelencia en los Programas de Posgrado en Educación:** visión de coordinadores. 2014. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educación, Universidad Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

La creación de Programas de Posgrado (PPG) *stricto sensu* en Brasil, hace aproximadamente 50 años, ha sido fundamental para el crecimiento, desarrollo y consolidación de la investigación y calificación de maestros y doctores en el país. La preocupación con la calidad de eses programas, su expansión y producción ha sido enfatizada en la comunidad académica y la principal referencia al respecto es la evaluación emprendida por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal en Nivel Superior (CAPES), que evalúa los programas clasificándolos en una escala de 3 a 7. En esta escala los conceptos 6 y 7 son exclusivos para programas que ofrezcan doctorado con nivel de excelencia. Esta investigación tiene como objeto de estudio 8 (ocho) Programas de Posgrado en Educación (PPGE) que obtuvieron conceptos 6 y 7 en el trienio 2007-2009. Como objetivo general se intentó conocer la visión de los coordinadores de eses programas sobre el proceso desarrollado para el alcance del nivel de excelencia, es decir, para que los conceptos 6 y 7 sean alcanzados. Buscó levantar junto a los coordinadores los elementos que llevaron para la construcción de la excelencia de sus programas. El desarrollo de la investigación fue realizado a través de entrevistas realizadas con los coordinadores de los programas investigados y por el análisis de las fichas de evaluación hechas disponibles por CAPES de cada uno de ellos. Como resultados se observó que cada programa posee características y condiciones de producción distintas, aunque sean clasificados con conceptos semejantes. En este sentido, ni todos los coordinadores demuestran tener en sus PPGE las condiciones adecuadas para la realización de actividades académicas (recursos académicos, estructurales y financieros). A respecto de los elementos que soportan para la construcción de la excelencia de sus programas destacan aspectos como: Estándares de calidad de la propia Institución de Enseñanza Superior (IES); Grupos de Investigación; Líneas de investigación bien definidas; Liderazgo académico en las áreas de especialidades; Gestión del programa; y, Participación activa del cuerpo discente. Acerca del proceso evaluativo de CAPES, consideran importante que la calidad de los programas sea evaluada, no obstante, apuntan sugerencias y subsidios para su perfeccionamiento y mejoría, lo que involucra el respeto a las especificidades del área y de los programas de posgrado, particularmente, en educación.

Palabras-clave: Excelencia Académica. Programas de Posgrado en Educación. Evaluación CAPES. Condiciones de Producción Académica.

RÉSUMÉ

WASSEM, J. **L´Excellence dans les programmes d'Études Supérieres en Éducation :** la vision des coordonnateurs. 2014. Thése (Ph.D.) – Faculté d´Education, Université de l´État de Campinas, 2014.

La création de Programmes d´Études Supérieures (PPG) *stricto sensu* au Brésil il y a environ 50 ans a été essentielle à la croissance, le développement et la consolidation de la recherche et la qualification des maîtres et docteurs dans le pays. La préoccupation sur la qualité de ces programmes, leur expansion et production a été souligné dans la communauté universitaire et la référence principale à cet egard est l´examen entrepris par la Coordination de l´Ammélioration du Personnel de l´Enseignement Supérieur (CAPES), qui évalue les programmes en les classant dans une échelle de 3 à 7. Sur cette échelle les concepts 6 et 7 sont uniques à des programmes qui offrent doctorat de l´éxcellence. Cette recherche vise à étudier 8 (huit) Programmes d´Études Supérieures en Éducation (PPGE) concepts qui avaient 6 et 7 dans la période triennale 2007-2009. Avec un objectif général visant à repondre à la vision des coordennauteurs de ces programmes sur le procédé developpé pour atteindre le niveau d´excellence, à savoir, les concepts à atteindre 6 et 7. Cherché à soulever avec les coordennauteurs les éléments qui ont déterminé à la construction de l´excellence de leurs programmes. Le développement de la recherche a été effectué au moyen d´entrevues avec les coordennauteurs interrogés et l´analyse des fiches d´évaluation fournies par CAPES de chacun. Les résultats ont révélé que chaque programme a des caractéristiques et des conditions de production différentes, même étant classés avec des concepts similaires.
En ces sens,ni tous les coordinateurs demontrent avoir dans leur PPGE des conditions appropriées por la réalisation des activités académques (ressources académiques, structurelles et financières). En ce qui concerne les éléments qui corroborer à construire l'excellence de ses programmes il faut accentuer les aspects tels que les normes de qualité du propre établissement d'Enseignement Supérieur (EES), les Groupes de Recherche, des lignes bien définies de la recherche, direction académique dans les domaines spécialisés, la gestion du programme, et la participation active de l'ensemble des étudiants. En ce qui concerne le processus d´évaluation du CAPES, c'est important évaluer la qualité des programmes, cependant, souligner les suggestions et subventions à son amélioration, ce qui impliquent le respect des specificités des programmes d'études supérieures, en particulier dans l'éducation.

Mots-clés: Excellence Académique. Programmes d'Études Supérieures en Éducation. Évaluation du CAPES. Conditions de Production Académique.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

APCN - Avaliação das Propostas de Cursos Novos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCD – Comissão Coordenadora

CEAv – Centro de Estudos Avançados

C&T – Ciência e Tecnologia

CG – Comissão de Gestão

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTC – Conselho Técnico Científico

DAU - Departamento de Assuntos Universitários

DINTER – Doutorado Interinstitucional

EUA – Estados Unidos da América

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FAPEMIG – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FAPs – Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa

FORPRED – Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação da ANPEd

GP – Grupo de Pesquisa

GRTU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

IES – Instituição de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério de Educação

MINTER – Mestrado Interinstitucional

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PICD - Programa Institucional de capacitação Docente

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PQ – Produtividade em Pesquisa

PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PROCAPIES - Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior

PROEX – Programa de Excelência Acadêmica

PROF – Programa de Fomento à Pós-Graduação

PROSUP - Programa de Suporte à Pós-Graduação

PUC/Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PVNS - Professor Visitante Nacional Sênior

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU – Reforma Universitária

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

WUR - World University Rankings

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 - Relação de IES com Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com os conceitos máximos da CAPES no triênio 2007-2009.....6

Tabela 02 - Relação de cursos e programas de pós-graduação recomendados e reconhecidos por região.....30

Tabela 03 - Relação de programas de pós-graduação recomendados e reconhecidos por grande área.....42

Tabela 04 - Relação de programas de pós-graduação em educação recomendados e reconhecidos segundo os conceitos de avaliação da CAPES.....52

Tabela 05 - Indicadores e pesos do World University Ranking – WUR.....59

Tabela 06 - Classificação das 10 melhores Universidades do mundo segundo a THE 2012-13 e 2013-14.....63

Tabela 07 - Indicadores e pesos do RUF 2013.....68

Tabela 08 - Programas e Cursos de Pós-Graduação segundo notas e região.....95

Tabela 09 - Categorias e subcategorias da questão: Qual sua opinião sobre a avaliação CAPES?.....103

Tabela 10 - Ano de criação dos PPGE recomendados e reconhecidos pela CAPES com conceitos 6 e 7 no Triênio 2007-2009……120

Tabela 11 - Número de linhas de pesquisa dos PPGE no triênio 2007-2009.....125

Tabela 12 - Número de docentes permanentes no triênio 2007-2009..... 132

Tabela 13 - Classificação do Qualis Periódico no triênio 2007-2009.....136

Tabela 14 - Artigos completos publicados em periódicos técnico-científicos por PPGE no triênio 2007-09.....137

Tabela 15 - Classificação de Livros e Capítulos no triênio 2007-2009.....138

Tabela 16 - Livros e capítulos publicados pelos PPGE no triênio 2007-09.....139

Tabela 17 - Número de bolsas produtividade no triênio 2007-2009..... 141

Tabela 18 - Total de Dissertações e Teses defendidas sob orientação de todas as categorias docentes no Triênio 2007-2009.....144

Tabela 19 - Número de programas de pós-graduação com conceitos 6 e 7 por grande área de conhecimento no triênio 2007-2009.....163

Tabela 20 - Elementos constituintes da construção da excelência acadêmica segundo visão de coordenadores de PPGE com conceito 6 e 7.....173

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evolução do número de acessos ao Portal de Periódicos (2003-2012) 36

Gráfico 02 – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil (1976-2010).....39

Gráfico 03 – Número de alunos titulados nos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado no período 1987 - 2009 39

Gráfico 04 – Expansão do número de novos cursos credenciados nos três últimos triênios por região do país 46

Gráfico 05 – Número de cursos da Área de Educação nos últimos três triênios segundo dependência administrativa das IES 47

Gráfico 06 – Número de cursos da Área de Educação nos últimos três triênios segundo modalidade e nível 47

Gráfico 07 – Número de titulados nos Programas de Pós-Graduação em Educação no período 2002-2012 49

Gráfico 08 – Distribuição de bolsas pela CAPES no ano de 2000 51

Gráfico 09 – Distribuição de bolsas pela CAPES no ano de 2012 51

Gráfico 10 - Critérios da Avaliação CAPES e seus respectivos pesos.....91

Gráfico 11 - Distribuição de PPG e PPGE segundos os conceitos da CAPES 1998-2000 161

Gráfico 12 - Distribuição de PPG e PPGE segundos os conceitos da CAPES 2013 ..161

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 - Características de uma universidade de classe mundial: Alinhamento de fatores-chave:.....73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E OS CAMINHOS DA PESQUISA **.....1**

OBJETIVOS.....4

SUJEITOS.....5

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....7

METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS.....11

1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL 15

1.1. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....15

1.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E CONSTRUÇÃO DO PADRÃO DE QUALIDADE.....21

1.3. A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL 43

2. RANKINGS E A AVALIAÇÃO DA CAPES: A BUSCA PELA EXCELÊNCIA.....55

2.1. RANKINGS E AS UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL.....55

2.2. A AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....75

2.2.1 A Avaliação da Educação Superior: Conceitos e breve histórico.....75

2.2.2 Avaliação de Programas de Pós-Graduação 84

2.2.3 A Avaliação na visão de coordenadores de PPG.....97

2.2.4 Análise das entrevistas com Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação.....102

3. OS CENTROS DE EXCELÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL NO TRIÊNIO 2007-2009 119

3.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS PESQUISADOS 120

3.1.1. Propostas dos PPGE triênio 2007-2009.....124

3.1.2. Corpo Docente, Discente e produção intelectual dos PPGE.....131

3.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NESSES PPGE 145

3.2.1. Recursos Acadêmicos 147
3.2.2. Recursos Financeiros 150
3.2.3. Características da Infraestrutura – Recursos Estruturais 153
3.3. A EXCELÊNCIA DOS PPGE NA VISÃO DOS COORDENADORES 157
3.3.1 O significado de excelência nos PPGE 157
3.3.2 A construção da excelência nos PPGE na visão dos coordenadores 173
3.3.3. Dilema Produtividade-Qualidade 182

À GUISA DE CONCLUSÕES **..... 195**

REFERÊNCIAS **..... 205**

APÊNDICE 01 – Roteiro Entrevista 217
APÊNDICE 02 – Transcrição Literal Entrevista PPGE 04 219

ANEXO 01 – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil (1976-2010) 237
ANEXO 02 – Número de alunos titulados nos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado no período 1987 – 2009. 238
ANEXO 03 – Classificação das "Top 100 Under 50" pela THE 2012 e 2013 239
ANEXO 04 – Classificação das 10 melhores Universidades Brasileiras de acordo com o Ranking Universitário Folha 2013 240
ANEXO 05 – Linhas de pesquisa oferecidas pelos 08 PPGE no triênio 2007-2009. 241
ANEXO 06 – Modelo Ficha de Avaliação CAPES 2007-2009 244

INTRODUÇÃO E OS CAMINHOS DA PESQUISA

> *A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério* (DARCY RIBEIRO).

O interesse pela temática da Excelência nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) remonta ao período de realização do mestrado. Naquele momento, o objeto de estudo foi um Programa de Pós-graduação em Educação, do estado de Santa Catarina, considerado periférico. Nesse trabalho o objetivo foi o de caracterizar as condições de produção científica no referido programa. A partir da pesquisa então realizada surgiu a motivação em compreender como eram as condições de produção acadêmicas e conhecer o processo desenvolvido para o alcance do nível de excelência em PPGE que obtiveram essa classificação na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou seja, que foram qualificados com conceitos 6 e 7 no triênio 2007-2009.

Os Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu*, que têm a finalidade de qualificar mestres e doutores para o crescimento, desenvolvimento e consolidação da pesquisa, foram criados no Brasil em meados de 1960, a partir da publicação do Parecer n° 977 de 1965, do Conselho Federal de Educação.

Este Parecer teve como objetivo estabelecer normas para o funcionamento de PPG *stricto sensu* no país, no que concerne a sua organização, conceitualização e estrutura de funcionamento, justificando a importância de programas de pós-graduação "seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado" (BRASIL, 2005, 164).

Com essa finalidade, vários programas de pós-graduação foram instituídos no país nas décadas de 1960 e, especialmente de 1970. Esses contaram com investimentos de agências de fomento, como a CAPES, o Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Fundações de Amparo às Pesquisas Estaduais (FAPs). O apoio financeiro oferecido, principalmente por meio da oferta de bolsas de mestrado e doutorado e recursos para construir e equipar laboratórios de pesquisa permitiu um expressivo aumento de PPG e, por consequência, de sua produção científica.

A criação de programas de pós-graduação, sua expansão e concentração de recursos respeitaram uma das regras postas naquele momento para a institucionalização dos mesmos, isto é, que fossem criados prioritariamente em Instituições de Educação Superior (IES) que "já tivessem atingido o grau mínimo de desenvolvimento" (GTRU, 1968, p. 266). Com estas condições, a expansão de PPG prevaleceu em IES mais consolidadas ou em consolidação, as quais se encontravam em regiões economicamente mais desenvolvidas, sobretudo, na região sudeste. Ou seja, naquele momento, haviam poucas instituições de educação superior no país e somente algumas dispunham de condições adequadas para a realização de atividades de ensino e pesquisa. Deste modo, os novos PPG foram instituídos, com raras exceções, nestas IES, que já contavam com infraestrutura para o ensino de graduação, apresentando condições de expandir instalações e conseguir recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento de atividades da pós-graduação (MENEGHEL, WASSEM, 2009).

Esse contexto de institucionalização dos PPG, que brevemente mostramos diz respeito à criação de programas de todas as áreas de conhecimento, inclusive a área de Educação, foco do nosso estudo. Os primeiros PPGE foram criados na década de 1960, em IES situados na região sudeste, em particular, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Assim, observamos que a criação e ampliação de PPG não foram homogêneas nas diferentes regiões, nem nas diferentes IES. Nesse sentido, como destacam Balbachevsky (1995) e Saviani (2002), a pós-graduação e sua produção científica permaneceram restritas a algumas "ilhas de competência" ou "centros de excelência", como respectivamente denominaram os autores.

Segundo dados da CAPES (2014)[1], 46,2% dos PPG estão localizados na Região Sudeste, concentrados especialmente no estado de São Paulo. O mesmo ocorre com os PPG de excelência, com conceito 6 e 7, uma vez que, 76,0% e 84,5% respectivamente, estão localizados também nessa região.

A concentração de programas considerados centros de excelência, ou seja, com condições favoráveis à qualificação de mestres e doutores e para a produção de conhecimento científico em capitais de poucas regiões do país, torna o sistema de pós-graduação brasileiro regionalmente desigual. Bittar et al (2004) chamam a atenção para a disparidade de programas de pós-graduação e de sua produção científica, bem como para a preocupação com sua qualidade, tendo em vista o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro.

Nesse sentido, nos últimos anos, notamos crescer a preocupação e o debate em torno da qualidade dos PPG, sua expansão e produção científica. A principal referência quanto à qualidade dos programas de pós-graduação no país é a avaliação empreendida pela CAPES que, apesar de inúmeras controvérsias entre pares e atores acadêmicos, atribuiu ao sistema de pós-graduação brasileiro respeitabilidade em todo o mundo.

Os critérios avaliativos utilizados pela CAPES levam em conta a proposta do programa, o corpo docente, o corpo discente, as teses e dissertações, a inserção social e a produção intelectual – estes são aplicados a todos os PPG do país, independentemente da área e da IES em que estão inseridos. Dentre estes critérios um dos indicadores determinantes da avaliação é o da produção intelectual dos programas.

Além disso, para a sistemática de avaliação a CAPES adota uma escala numérica de sete pontos de 1 a 7[2], que substituiu a escala alfabética de cinco conceitos que era de “A a E”. Nesta escala os conceitos 6 e 7 são exclusivos para programas de

[1] CAPES. *Cursos recomendados e reconhecidos*. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: jan. 2014.

[2] Cabe destacar que a nota três é o conceito mínimo exigido para que um programa seja credenciado e reconhecido pela CAPES, sendo assim, os programas com notas 1 e 2 são descredenciados (BALBACHEVSKY, 2005).

pós-graduação que ofereçam doutorado com nível de excelência de acordo com padrões de qualidade internacionais.

As notas 6 e 7 são, portanto, de PPG considerados centros de excelência, isto é, de programas geralmente criados em universidades de pesquisa situadas em regiões economicamente centrais do país e que concentram parte significativa dos recursos públicos. Deste modo, contam com melhores condições de recursos estruturais, financeiros e acadêmicos para desenvolver pesquisas de ponta (SAVIANI, 2002).

Embora os critérios de avaliação da CAPES sejam os mesmos para todas as IES, PPG e suas distintas áreas, nem todas contam com as mesmas condições de produção acadêmicas, como recursos financeiros e estruturais para a pesquisa.

Dessa forma, Witter (1997) ressalta a necessidade, ao se avaliar programas de pós-graduação e sua produção científica, de se realizar uma análise das variáveis do processo, ou seja, a importância de se avaliar também a qualidade e as condições em que são realizadas as produções acadêmicas em diferentes IES e PPG. Franco (1997) complementa que, para o desenvolvimento da produção acadêmica, não basta o docente ser qualificado para a pesquisa, a princípio uma competência conferida pela titulação. Ele precisa dispor, também, de *tempo para fazer*, de condições de infraestrutura física, além de recursos financeiros. Estes elementos são considerados condições básicas para a qualidade dos programas e de sua produção científica.

OBJETIVOS

> *"Se houver um caminho entre aquele que marcha e o objectivo para o qual tende, há esperança de o atingir; se faltar o caminho, de que serve o objectivo?"* (Santo Agostinho)

A pesquisa desenvolvida neste trabalho teve como objeto de estudo oito Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, com notas 6 e 7, conforme

classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no triênio 2007 a 2009. Como objetivo geral desta pesquisa procuramos conhecer a visão de coordenadores sobre o processo desenvolvido para o alcance do nível de excelência dos PPGE, isto é, para ser atingido os conceitos 6 e 7, considerados níveis de excelência, conforme determinados pela CAPES. Buscamos levantar junto aos coordenadores, os elementos que são considerados determinantes para a construção da excelência dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu*, no referido triênio.

Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

i) Contextualizar o histórico da pós-graduação no Brasil e o histórico da pós-graduação em Educação;

ii) Analisar alguns modelos de rankings universitários e seus indicadores, bem como, conceitos de universidade de classe mundial;

iii) Conhecer os critérios da CAPES para a avaliação dos PPGE, identificar os itens utilizados por ela e compreender os modos que orientaram sua elaboração;

iv) Analisar e compreender as condições acadêmicas para o desenvolvimento dessa excelência nos PPGE estudados;

v) Compreender o significado de excelência e os elementos de sua construção nos Programas de Pós-Graduação em Educação na visão de seus coordenadores;

vi) Discutir a relação quantidade e qualidade da produção científica na visão dos coordenadores dos PPGE.

SUJEITOS

Os sujeitos[3] foram os coordenadores dos PPGE selecionados tomando-se como referência a classificação da CAPES quanto aos conceitos 6 e 7, estabelecidos como de excelência. Com base nos conceitos levantamos os Programas de Pós-Graduação em Educação aos quais foram atribuídos o nível de excelência na avaliação trienal 2007-2009[4]. Identificamos um total de 08 PPGE, conforme consta da tabela a seguir:

Tabela 01

Relação de IES com Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados com os conceitos máximos da CAPES no triênio 2007-2009

SIGLA	INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	UF	Conceito (2007-09)
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	MG	7
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ	7
PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	7
UFF	Universidade Federal Fluminense	RJ	6
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	6
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS	6
USP	Universidade de São Paulo	SP	6
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	SP	6

Fonte: CAPES, 2010
Legenda: UF – Unidade da Federação.

Os PPG são avaliados trienalmente de acordo com os seguintes conceitos:

> *Notas 6 e 7 - exclusivas para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência*, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade;
> Nota 5 - alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado;
> Nota 4 - bom desempenho;
> Nota 3 - desempenho regular atende o padrão mínimo de qualidade exigido;

[3] Esclarecemos que tomamos os PPGE como nosso objeto de pesquisa e seus coordenadores que foram os entrevistados/informantes como nossos sujeitos.
[4] Cabe destacar que somente neste triênio é que 3 (três) programas de pós-graduação em educação obtiveram o conceito máximo 7. Nos triênios anteriores a nota máxima em educação foi 6.

> Notas 1 e 2 - desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido. Os programas com esse nível de desempenho não obtêm a renovação do reconhecimento de seus cursos de mestrado e doutorado (CAPES, 2004, grifo nosso)[5].

O processo de avaliação trienal compreende as atividades de acompanhamento anual de todos os programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e a realização da avaliação final no fechamento do triênio. No caso do presente estudo, os sujeitos foram os coordenadores em exercício no triênio estudado. A divulgação dos resultados ocorreu em setembro de 2010.

A escolha pelos coordenadores se deu pelo motivo de os mesmos estarem diretamente ligados às atividades acadêmicas e administrativas dos programas, bem como, de serem os responsáveis diretos no que tange a organização, estrutura e funcionamento dos PPG diante da avaliação da CAPES. Foram entrevistados sete coordenadores embora sejam oito os PPGE selecionados. Isto se deve ao fato de uma das coordenadoras ter preferido não participar da entrevista.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada neste trabalho tem caráter qualitativo, uma vez que "o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos", como destacam Minayo e Sanches (1993, p. 245). Para estas autoras a abordagem qualitativa envolve a compreensão das relações e das atividades humanas e realiza uma aproximação essencial entre o sujeito e o objeto.

Além dessa abordagem qualitativa, fizemos também uso de dados quantitativos (elaboramos tabelas e gráficos), no que se referem à caracterização dos

[5] CAPES. *Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-Graduação:* Período Avaliado: 2001-2003. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas/2315>. Acesso em: set. 2009.

programas, suas condições de produção, ano de criação do mestrado e doutorado, número de docentes, docentes com bolsa produtividade, entre outros.

Quanto ao modo de conceber a pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, Santos Filho (2001) destaca que de fato existe uma diferença entre as duas abordagens. No entanto, compreende que elas não são excludentes, mas, complementares e que esta complementaridade é fundamental ao possibilitar um alcance de resultados mais consideráveis e significativos na pesquisa.

O processo de análise dos dados se deu em duas dimensões: i) a dimensão estrutural realizada com base na ficha de avaliação dos Programas[6] disponibilizada pela CAPES, e a dimensão humana, por meio das entrevistas com os coordenadores dos Programas. Na primeira analisamos as características do programa, tais como: ano de criação dos PPGE, corpo docente e produção acadêmica. Estes dados auxiliam a compreender as condições de produção e de obtenção do nível de excelência dos programas (WITTER, 1996; 1997). As entrevistas com os coordenadores dos programas de pós-graduação em educação, em exercício durante o período 2007-2009, são analisadas pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

Segundo Goldenberg (2000), a utilização de mais de uma técnica de coleta de dados na pesquisa, em especial em abordagens qualitativas, permite o controle *da bias* (subjetividade) do pesquisador, contribuindo para a validação da pesquisa, ofertando a possibilidade de confrontar diferentes abordagens sobre um mesmo objeto. Neste caso específico, por meio das análises documentais e entrevistas.

A análise documental se constitui, para Laville e Dione (1999), como toda fonte de informação existente e para Mazzotti e Gewandsnajder (2001), documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Desta forma, o relatório e as fichas de avaliação dos programas disponibilizados no site da CAPES foram considerados como documentos.

A análise documental forneceu as bases para a realização das entrevistas, consideradas essenciais para esta pesquisa. A entrevista, enquanto técnica de obtenção de dados é definida por Bodgan e Biklen (1994) como uma forma de interação

[6] Consta do anexo 06 um modelo de Ficha de Avaliação em branco dos PPGE, no triênio 2007 a 2009.

social, na qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de percepções por parte dos entrevistados, sobretudo buscando a compreensão do fenômeno estudado pelos atores envolvidos.

A entrevista é um importante instrumento de coleta de dados comumente adotado nas pesquisas qualitativas, uma vez que assegura ao pesquisador uma estratégia de obtenção de dados, sobretudo no que diz respeito aos "dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Na sua dinâmica, as entrevistas podem ser classificadas em abertas, estruturadas e semiestruturadas. Na pesquisa utilizamos a modalidade semiestruturada. Para Triviños (1987) esta modalidade de entrevista possibilita contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, permitindo uma interpretação mais real de certo comportamento ou fato social. Para ele, "a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). O uso da entrevista semiestruturada nesta pesquisa foi considerada como a mais adequada, na medida em que possibilitaria uma abertura maior sobre os pontos de vista dos sujeitos do que uma entrevista padronizada ou um questionário fechado.

A realização das entrevistas com os coordenadores dos PPGE constituiu-se como uma etapa bastante trabalhosa, uma vez que os coordenadores, apesar de bastante atenciosos, apresentavam dificuldades para a sua realização em função de suas agendas lotadas de compromissos. O roteiro semiestruturado[7] continha tópicos e não questões propriamente ditas. Os tópicos foram elaborados com base na literatura e nas fichas de avaliação da CAPES, contendo os seguintes itens:

i) Avaliação empreendida pela CAPES.

ii) Percepção do significado de excelência para o Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição;

[7] O roteiro de entrevistas consta do apêndice 01.

iii) Entendimento sobre produtividade e qualidade acadêmicas do Programa e nos Programas de forma geral;

iv) Condições acadêmicas para a pesquisa.

Para a estruturação dos itens da entrevista foram realizados pré-testes com dois ex-coordenadores do programa de pós-graduação em educação da Unicamp a fim de garantir sua validade e confiabilidade em função dos objetivos propostos. De acordo com Gil (1995) o pré-teste possibilita detectar possíveis falhas na constituição do instrumento, certificando que o mesmo tenha sido elaborado de forma clara e precisa quanto aos termos e ordem dos itens.

Todas as entrevistas tiveram o T*ermo de Consentimento Livre e Esclarecido* assinado pelos participantes. No corpo do termo constava o objetivo da pesquisa, enfatizando que se tratava de participação voluntária, anônima e informando também o contato da pesquisadora responsável, conforme recomendado pelo Comitê de Ética da Unicamp, que embora tenha dispensado a pesquisa de ser submetida ao mesmo, solicitou o uso do termo[8]. As entrevistas foram realizadas no local dos programas, com exceção de uma, realizada via *skype* por indicação da coordenadora entrevistada. Todas as entrevistas[9], com duração em média de 1 (uma) hora, foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise.

Nessa oportunidade, visitamos a infraestrutura física do prédio, as salas de aulas, secretaria, sala da coordenação, bibliotecas, laboratórios de informática, acompanhada por funcionários e/ou pós-graduandos. Nos casos em que permitidos, os espaços foram fotografados com a finalidade de análise posterior sobre as condições estruturais.

[8] Chamou a atenção o fato de os coordenadores, ao serem convidados a participar da pesquisa, também questionar quanto à utilização do termo e enfatizar o quanto o mesmo é importante, embora ainda não seja tão usado nas pesquisas em ciências humanas, em específico, na área de educação.

[9] A título de exemplo uma das entrevistas transcritas consta do apêndice 02. As demais entrevistas poderão ser objeto de consulta mediante o acesso ao CD anexo.

METODOLOGIA DA ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados utilizamo-nos de informes numéricos, obtidos por meio da análise documental das fichas de avaliação da CAPES, para os aspectos objetivos como o número de docentes, número de produção científica do programa, número de dissertações e teses defendidas no triênio, linhas de pesquisa, bolsas produtividade CNPq, entre outros.

Para a análise dos dados qualitativos utilizamos a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), que se constitui como uma técnica de descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação e tem por desígnio a sua interpretação. Esta análise busca conhecer aquilo que se ressalta como essencial na fala dos sujeitos.

O uso da metodologia da Análise de Conteúdo para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos é também ressaltado por Moraes (1999) para quem, o elemento da análise de conteúdo pode compor-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, como revistas, filmes, vídeos, fotografias, entrevistas ou questionários.

Conforme proposto pela fundamentação desta metodologia, o conteúdo das entrevistas passou pelas três fases: descrição, inferência e interpretação. Para Bardin (2004), a descrição é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento; a inferência consiste na manipulação para deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre a mensagem emitida ou sobre o seu meio e; a interpretação é a significação conferida a estas características.

Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial aqui utilizada baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Para tanto, procuramos alcançar categorias amplas que se distanciam dos itens das entrevistas,

não mais observando os programas individualmente, contudo, em um contexto mais amplo de análise.

Para as análises dos dados, os programas de pós-graduação em educação foram nomeados aleatoriamente de PPGE 01, PPGE 02, PPGE 03, PPGE 04, PPGE 05, PPGE 06, PPGE 07 e PPGE 08.

Cabe destacarmos que além dos oito programas de pós-graduação em educação, outros sete programas de pós-graduação dentro do universo da Unicamp foram pesquisados, apenas para conhecimento das especificidades de programas de outras áreas com nível de excelência, em uma futura análise. Foram eles: PPG em História, PPG em Linguística, PPG em Física, PPG em Engenharia Mecânica, PPG em Ecologia, PPG em Tocoginecologia e PPG em Engenharia de Alimentos. Como nosso intuito não foi o de comparar tais programas aos da área de educação, não nos ocupamos neste trabalho em fazer a análise dos dados, mas nos propomos realizá-las e divulgá-los em trabalhos futuros.

Para a realização deste estudo, alguns autores utilizados como referência foram: Schwartzman (1979), Saviani (2002), Santos (2003) e Verhine (2008) para compreensão do processo de criação e institucionalização de programas de pós-graduação no Brasil; Altbach (2004), Hazelkorn (2010), Salmi (2009) e Nunes et al (2012) para o entendimento sobre os rankings e o conceito de Universidades de Classe Mundial; Dias Sobrinho (1997; 1999; 2002; 2003) e Santos Filho (1999) para as discussões em torno da temática da avaliação e Balbachevsky (2005), Horta e Moraes (2005) e Bianchetti (2009) para a compreensão da avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES. Witter (1996; 1997) e Franco (1997) para o entendimento das condições da produção acadêmica, com duas ordens de proposições: *o saber fazer* e *o tempo para fazer.* Os autores acima citados colaboraram para a discussão da excelência e dos elementos que determinam a sua construção nos programas de pós-graduação em educação estudados.

Destacamos alguns pressupostos que nos guiaram no desenvolvimento da pesquisa:

i) A excelência pode ser considerada fruto de um conjunto de condições propícias ao estabelecimento de um ambiente acadêmico adequado para a formação de mestres e doutores e para a produção científica, as quais certamente estarão balizando a obtenção dos conceitos 6 e 7;

ii) As mudanças na estrutura curricular dos PPG solicitadas pela CAPES, sobretudo, nas últimas duas décadas, podem ser consideradas como indicativos para a o alcance da excelência de PPGE, uma vez que essa estrutura enfatiza a pesquisa e a formação do pesquisador na área, o que pode ser determinante para o aumento da produção científica e, em consequência, para a constituição de sua excelência;

iii) Há especificidades na forma de compreender e implementar a excelência nos programas de pós-graduação na área de educação. Embora, os indicadores estabelecidos pela avaliação CAPES sejam os mesmos.

Esta pesquisa possibilita uma reflexão sobre os elementos que determinam a construção da excelência dos Programas de Pós-Graduação, em especial, de Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados pela CAPES com conceitos 6 e 7, no triênio 2007-2009. Como resultado buscamos elucidar subsídios para que em diversos âmbitos (nos Programas de Pós-Graduação, nas agências de fomento e nas universidades) seja possível conhecer elementos contributivos para uma política de produção do conhecimento, tais como: o compromisso social da produção científica, a necessidade de serem repensados os critérios de avaliação das agências financiadoras, a definição de formas para a mensuração de seus impactos na sociedade, a redefinição de políticas de financiamento que estimulem a produção de conhecimento também com inserção local e regional.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, *A Institucionalização da Pós-graduação no Brasil,* fazemos uma breve contextualização sobre a institucionalização, expansão e consolidação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil e a preocupação com a construção de sua qualidade, em especial, nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

No segundo, denominado *Rankings e a Avaliação da CAPES: A busca pela Excelência, realizamos* uma análise em torno dos rankings divulgados recentemente e,

em seguida, sobre a avaliação empreendida pela CAPES, uma vez que, mesmo com procedimentos de análise e focos diferentes, o objetivo-fim dos rankings e da avaliação CAPES é o de avaliar, seja instituições de educação superior, programas e a produção científica, na tentativa de definir excelência acadêmica.

No terceiro capítulo, *Os Centros de Excelência na Pós-Graduação em Educação no Brasil no triênio 2007-2009,* analisamos o significado de excelência e os elementos considerados determinantes para o seu alcance na visão dos coordenadores entrevistados, bem como, o dilema quantidade e qualidade na produção acadêmica.

O último capítulo, *À Guisa de Conclusões, apresentamos* os principais resultados e reflexões acerca da pesquisa.

1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

> *"O futuro da pós-graduação está ancorado em sua história específica em nosso país e em como se apresenta no momento" (*GATTI, 2001, p. 111*).*

Como destacado pela professora Bernadete Gatti o futuro se aporta na história e no momento presente. Deste modo, este capítulo é resultante de uma reflexão sobre a história da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sua institucionalização, expansão e consolidação dos programas, bem como, a preocupação com a construção de sua qualidade, em especial, nos Programas de Pós-graduação em Educação.

1.1. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O início da pós-graduação no Brasil data de 1931, com a Reforma Francisco Campos[10], surgindo, pela primeira vez, a ideia de curso de doutorado[11]. É a partir do decreto n° 19.852/31 que são criados esses cursos regulares nos moldes europeus na área do Direito e das Ciências Naturais e Exatas na Universidade do Rio de Janeiro.

[10] A Reforma Francisco Campos decretada em abril de 1931, logo no início do Governo Provisório de Getúlio Vargas, levou o nome de seu autor, Francisco Campos, ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Esta Reforma continha o Estatuto das Universidades Brasileiras, e nele a necessidade de desenvolver atividades de pesquisa nas IES, embora esta não tenha sido de fato implementada (SCHWARTZMAN, 1979).

[11] Cabe destacarmos que a formação de pesquisadores existia no Brasil desde o início do século XX e que o doutoramento era obtido por meio de defesa de tese. Não existia naquele momento no país o título de mestre e a obtenção do título de doutor exigia a elaboração de uma tese para a defesa pública perante uma comissão julgadora de cinco especialistas, em geral, professores universitários. Contudo, o título de doutor representava apenas uma questão de *status* sem qualquer implicação financeira ou garantia de emprego (BEIGUELMAN, 1990).

No entanto, apenas quinze anos mais tarde, é que o termo pós-graduação foi empregado com o significado de uma modalidade de curso superior, utilizado pela primeira vez em um documento legal no Decreto n.º 21.231/46 (SUCUPIRA, 1980).

Após a segunda Guerra Mundial, sobretudo na década de 1950, iniciam-se acordos realizados entre o Brasil e os Estados Unidos implicando uma série de convênios entre escolas e universidades por meio do intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores (SANTOS, 2003), visto o sucesso da contribuição de Universidades e de cientistas que foram para os EUA a fim de trabalhar em pesquisas de ponta[12], principalmente no campo da Física, de modo a incentivar sua aplicação na produção de armas para a Segunda Guerra Mundial, disseminando a visão do caráter utilitário das Instituições de Educação Superior e da pesquisa.

Schwartzman (1979) destaca que a produção científica nos moldes da chamada *Big Science*[13]*,* assim como o aumento de recursos financeiros e de infraestrutura física para criação e manutenção de uma complexa estrutura de pesquisa científica e tecnológica, iniciada durante a II guerra, permaneceu nas décadas seguintes, baseada em uma forte crença na capacidade da ciência e da tecnologia enquanto resolução de problemas.

Neste contexto, ascendeu no Brasil, o interesse em expandir atividades de pesquisa, principalmente nas Universidades, pois, estas atividades investigativas até

[12] De acordo com o físico Antônio José Roque da Silva, diretor do Laboratório Nacional de Luz Sincrotron (LNLS) e docente da Universidade de São Paulo (USP) a "pesquisa de ponta passa por vários fatores: recursos humanos qualificados, financiamento regular, políticas públicas que definam prioridades, além de infraestrutura diferenciada e mantida ao longo do tempo" propiciando assim o desenvolvimento de um conhecimento novo. ANUNCIAÇÃO, S. *Diretor do LNLS fala sobre desafios para a pesquisa de ponta no país.* Portal Unicamp, 21 maio 2013. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/06/21/diretor-do-lnls-fala-sobre-desafios-para-pesquisa-de-ponta-no-pais. Acesso em: jun. 2013.

[13] "É a chamada Ciência de equipe, ou Big Science, uma realidade nos diversos campos científicos. Na impossibilidade de enfrentar, individualmente, os altos custos e a crescente complexidade teórica e experimental, a pesquisa tende a se tornar cada vez mais uma pesquisa de grupo, financiada por grandes empresas e laboratórios privados, ou por entidades públicas. Dezenas, ou centenas, de pesquisadores empenhados num trabalho de criação coletiva se dedicam, segundo suas especialidades, a estudos e experiências em centros de pesquisas para a compreensão e elucidação de alguma teoria ou de algum determinado aspecto fundamental; o Projeto Genoma pode ser citado como o mais recente e importante exemplo dessa pesquisa coletiva, que, aliás, reflete, também, o alto grau da cooperação internacional científica" (ROSA, 2012, p. 23).

então, eram privilégio de alguns poucos Institutos de pesquisa criados com este fim (SCHWARTZMAN, 1979).

Ianni (1996) chama a atenção para o fato de a criação de Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil sempre ter estado associada à ideia de modernização, ao ideal de levar o país à modernidade do primeiro mundo e a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia. Houve, assim, a criação de uma estrutura de investigação acadêmica, que deu origem à criação das primeiras agências de apoio à pesquisa no país, a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[14] em 1951 e o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq)[15] fundado também neste ano.

À CAPES, criada pelo Ministério da Educação (MEC), coube a função de distribuir bolsas de estudos para pós-graduandos brasileiros estudarem no país e, sobretudo, no exterior, uma vez que os primeiros programas de Pós-Graduação brasileiros ainda estavam sendo criados. Esta agência buscou qualificação especializada de pessoal em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados necessários ao desenvolvimento econômico e social do país[16].

Ao CNPq, agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), coube a finalidade de estudar medidas que promovessem a pesquisa científica e tecnológica no país, por meio de manutenção de bolsas de estudo no país e no exterior, apoio à vinda de pesquisadores visitantes, financiamento para aquisição de equipamentos e implantação de laboratórios e institutos especializados. Segundo Schwartzman (1979) o CNPq se ocupou de montar uma estrutura de Ciência e Tecnologia (C&T) que suprisse as deficiências das Universidades de recursos humanos e materiais.

---

[14] Primeira denominação da CAPES. Atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Site: <www.capes.gov.br>. Acesso em: maio 2012.

[15] Primeira denominação do CNPq. Atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Site: <www.cnpq.br>. Acesso em: maio 2012.

[16] História e Missão da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: maio 2012.

Com o mesmo intuito de promover o desenvolvimento científico e tecnológico por meio da criação de condições para a realização de atividades investigativas nas Universidades, o governo do Estado de São Paulo criou, em 1960, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), embora esta agência já estivesse prevista na Constituição Estadual desde 1947[17].

Este apoio à pesquisa, especialmente aos institutos especializados, resultou no que o CNPq chamou de "centros de excelência" que correspondem "aos núcleos de ensino e pesquisa dotados de pessoal altamente qualificado, em regime de tempo integral e com condições de desenvolver programas de pesquisas" (SUCUPIRA, 1980, p. 7).

Segundo Santos (2003) a modernização nos anos de 1960 no Brasil ocorreu dentro de um contexto de submissão entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos. Entretanto, "o objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica" (SANTOS, 2003, p. 629).

Este autor destaca que uma sociedade dependente une-se a outra, supostamente mais desenvolvida e estruturada, para estabelecer uma relação de "parceria subordinada". Esta dependência é extremamente maléfica, sobretudo na área da pesquisa, ou seja, "o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos" (SANTOS, 2003, p. 629).

Ainda segundo Santos (2003) foi justamente neste contexto de dependência aos países desenvolvidos que ocorreu, na década de 1960, a instalação formal do sistema de pós-graduação brasileiro, até então vinculado a duas principais tendências: a europeia, especialmente na Universidade de São Paulo (USP), e a norte-americana, no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), na Universidade Federal de Viçosa e na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

De acordo com Verhine (2008), o modelo americano tem sido caracterizado como modelo profissional ou organizacional, uma vez que sua abordagem é

[17] Para maiores informações sobre a criação e estruturação da FAPESP: <http://www.fapesp.br/28>. Acesso em: maio 2012.

administrada pelo programa e não pelo professor. No entanto, a ideia posta nesse modelo não é a de uma formação profissionalizante, mas diz respeito à postura do professor diante de seus orientandos e estudantes. Nesse modelo o professor precisa assumir uma relação profissional com eles e não pessoal.

A pós-graduação nos moldes norte-americanos, segundo Lüdke (2005, p. 4), adotou um "desenvolvimento sistemático de pós-graduação que partia de uma rigorosa seleção dos candidatos, que, uma vez admitidos, deveriam seguir um certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisa". Este modelo se diferenciava pela composição organizacional de mestrado e de doutorado alcançados mediante a conclusão de cursos acadêmicos (créditos) que antecediam a elaboração da dissertação ou da tese.

Os cursos de mestrado e doutorado segundo este modelo, embora hierarquizados, compunham níveis diferentes e autônomos de formação. Deste modo, o mestrado não se constituía requisito indispensável para a realização do doutorado, sendo visto como uma etapa preliminar, mas, não obrigatória, tendo o candidato aos estudos pós-graduados a possibilidade de inscrição direta neste segundo nível (LÜDKE, 2005).

Ainda que a legislação brasileira, desde o Parecer do Conselho Federal de Educação n° 977/65, não determine a exigência do título de mestrado para participação em seleção para curso de doutorado, os cursos de doutorado, de modo geral, passaram a exigir o título de mestre em seus editais de seleção (OLIVEIRA; FONSECA, 2010).

O modelo europeu, segundo Lüdke (2005), não contava em sua estrutura com um curso de mestrado, não sendo este, portanto, um requisito para o doutorado. Assim, o candidato ao doutorado era aprovado por um possível orientador que o considerava competente e compatível com suas aspirações de pesquisa.

A pós-graduação, nesse modelo, se organizava em torno de uma grande oferta de disciplinas. No entanto, não havia disciplinas ou créditos obrigatórios a serem cumpridos. O sistema tinha uma grande flexibilidade e seu foco era centrado na elaboração da tese.

Verhine (2008) ressalta que a pós-graduação, nos moldes europeus, tem sido denominada de modelo de aprendizagem com uma abordagem tutorial, ou seja, o professor-orientador é visto como o centro do processo. Neste contexto, o doutorado é considerado como "uma aprendizagem que se adquire como parte da carreira acadêmica, tradicionalmente limitada àqueles que já estão empregados nas universidades" (VERHINE, 2008, p. 166).

Estes dois modelos – norte-americano e europeu – são resultados do desenvolvimento histórico das universidades nos Estados Unidos e na Europa. Nos Estados Unidos, as universidades ou mais propriamente as faculdades foram moldadas de acordo com a abordagem das Artes Liberais, com ênfase no conhecimento geral, em áreas tradicionais de conteúdos como: matemática, filosofia, línguas clássicas e retórica. Esta é uma abordagem de prevalência na Inglaterra.

No caso europeu, as universidades foram instituídas a partir de corporações de professores e de estudantes, como o caso da universidade francesa e a da Itália, particularmente a Universidade de Bolonha. Neste modelo, o professor era o centro da aprendizagem e a partir deste sistema centrado no professor foi estabelecido o conceito de Professor Catedrático. Este era responsável por uma área específica de conhecimento e os assistentes e associados trabalhavam sob sua orientação. Este foi o modelo da universidade portuguesa e que prevaleceu também no ensino superior brasileiro até a Reforma de 1968.

No Brasil, em 1965, o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação[18] adotou o modelo norte-americano de pós-graduação, com a seguinte justificativa:

> Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos que recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, 2005, p. 166).

[18] Atual Conselho Nacional de Educação (CNE). Maiores informações em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306%3Acne-historico&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754>. Acesso em: maio. 2012.

Ainda no Parecer 977/65 são apontados alguns dos princípios constituintes que motivaram a organização e funcionamento da pós-graduação brasileira, nos moldes norte-americanos:

> a) estruturação da pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso de doutorado, admitindo-se que a instituição possa desenvolver programas de doutorado sem o mestrado como etapa preliminar;
> b) fixação da duração mínima em termos de ano corrido, de modo a garantir maior flexibilidade na organização dos estudos, sem determinação de cargas horárias. O mínimo de um ano para o mestrado e de dois para doutorado;
> c) organização curricular compreendendo uma área de concentração e domínios conexos, sem indicação de conteúdos e deixando inteiramente a critério das instituições a escolha das matérias obrigatórias e eletivas;
> d) exigência de dissertação, ou trabalho equivalente, a critério do departamento, para a obtenção do grau de mestre, e para o doutorado uma tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema;
> e) regime de estudo com grande ênfase na participação ativa do aluno, ao qual deverá ser atribuída ampla liberdade de iniciativa sob a assistência e orientação de um docente (SUCUPIRA, 1980, p. 16).

Apesar disso, segundo Verhine (2008), os programas de pós-graduação brasileiros não são cópias do modelo norte-americano, como comumente posto, mas, resultados de uma combinação entre os dois modelos, europeu e americano, adaptados às circunstâncias brasileiras.

1.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E CONSTRUÇÃO DO PADRÃO DE QUALIDADE

Em 1965, com o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, é aprovada a implantação formal dos programas de pós-graduação brasileiros. Este parecer, denominado posteriormente de Parecer Sucupira foi considerado marco inicial da institucionalização da pós-graduação no Brasil e teve como objeto a conceitualização, organização e estrutura de funcionamento da pós-graduação. Para o relator do Parecer, Newton Sucupira,

> em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário (BRASIL, 2005, p. 165).

Deste modo, a pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de "formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica" (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1342). O ano de 1965 foi considerado de grande importância para a pós-graduação brasileira, pois são reconhecidos 27 cursos no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 PPG no país (CAPES, 2012).

Cabe lembrar que o ano de 1965, ano em que foi elaborado o Parecer, era o segundo ano do regime militar. Segundo Kuenzer e Moraes (2005), este período foi marcado por forte traço nacionalista e pela ambição em se instalar um Estado Nacional Forte, o "Brasil Grande". Entre seus ideais estava o incremento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção de grandes ferrovias, de usinas hidroelétricas e nucleares.

Entretanto, havia consenso entre estudiosos da ausência de recursos humanos especializados para alcançar esses objetivos, o que corroborou para que fosse firmada uma aliança, apesar de não muito harmoniosa, entre as elites militares de direita e as elites intelectuais acadêmicas de esquerda. Essa aliança foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação (SCHWARTZMAN, 2001).

Para Balbachevsky (2005) a iniciativa do regime militar de implantação da pós-graduação brasileira reflete não apenas uma percepção das potenciais estratégias desta formação mais avançada, mas, também, uma opção doméstica e barata de qualificação dos professores das universidades federais que, naquele momento, estavam em processo de expansão.

Tal apoio ocorreu, sobretudo, na fase do chamado “milagre econômico”, no início da década de 1970, com a indução financeira e normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico pelo regime militar, necessário para o desenvolvimento de infraestrutura e formação de especialistas.

Porém, a efetiva implantação da pós-graduação no Brasil se deu com a Reforma Universitária (RU/68), publicada na Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968, resultante de um processo de modernização do Ensino Superior, com o intuito de adequar as Instituições de Educação Superior ao modelo de desenvolvimento econômico capitalista do Governo Militar, em particular, com a institucionalização da pesquisa por meio da implantação de programas de pós-graduação.

Com base no Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), criado pelo Governo Militar, em julho de 1968, pretendia-se formar por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu*

> nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão, tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de inventar novas técnicas e processos de produção. (GTRU, 1968, p. 265).

Assim, no final da década de 1960, sobretudo durante os anos de 1970, foram criados diversos programas de pós-graduação com apoio de agências de fomento, que permitiam o crescimento expressivo de pesquisas. Seguindo uma das medidas tomadas para o encaminhamento da política de criação de programas, sua institucionalização, expansão e concentração de recursos ocorreram preferencialmente em IES que “já tivessem atingido o grau mínimo de desenvolvimento” (GTRU, 1968, p. 266), destacando-se as universidades já consolidadas ou em consolidação, localizadas em regiões economicamente mais desenvolvidas.

Desta forma, a instalação de programas se deu em universidades consolidadas que dispunham de recursos financeiros e humanos para a realização de pesquisas. Nestas condições, pode-se ressaltar a Região Sudeste, em especial, o Estado de São Paulo, precursor, de um lado, em instalar o modelo moderno de ensino e pesquisa com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, e de outro ao propiciar

fomento à realização de pesquisa com a criação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (MENEGHEL, WASSEM, 2009).

Segundo Saviani (2002), deste modo, foi se constituindo os chamados "centros de excelência", ou seja, universidades de pesquisa, situadas geralmente nas regiões centrais do país, com alto nível de industrialização e de concentração dos investimentos públicos, com condições econômicas para a produção de tecnologia e inovação.

Para o autor, os anos de 1970 foram considerados a década da pós-graduação, no sentido de institucionalização, organização e expansão do sistema (SAVIANI, 2002). Foi também neste período, em 1976, que a CAPES iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira e buscou colocar em prática as orientações do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG - 1975-1979)[19]. Vale lembrar que este I PNPG foi elaborado na conjuntura do regime militar, em que a pós-graduação e a pesquisa no contexto da doutrina de segurança nacional, foram apontadas como prioritárias para impulsionar o projeto "Brasil grande potência".

Cada Plano Nacional de Pós-Graduação tem uma meta estabelecida que necessita ser cumprida no período de sua vigência e é avaliada no período posterior. Naquele momento, a principal meta do I PNPG a ser realizada pelo Ministério da Educação, com o complemento de outros órgãos governamentais mediante incentivos financeiros à pesquisa, era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender, sobretudo, às demandas do ensino superior em crescente expansão.

Este PNPG procurou atender as seguintes diretrizes: institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades, garantindo-lhe um financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, tendo em vista aumentar o rendimento e a produtividade, assegurando melhor qualidade dos cursos; planejar sua expansão em busca de uma estrutura mais equilibrada entre as áreas e regiões (BRASIL, 1975).

Schwartzman (2001, p. 9), ressalta que a estratégia das agências de planejamento funcionou bem, uma vez que,

[19] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: set. 2012.

> Em 1970, existiam nas universidades brasileiras cerca de 57 programas de doutorado; em 1985, havia mais de 300, com cerca de uns outros 800 para formação em nível de mestrado. Cerca de 90 por cento desses cursos funcionavam em universidades públicas. Combinados, os dois níveis estavam graduando cerca de 5.000 estudantes a cada ano. Segundo o consenso geral, o Brasil começara a construir uma comunidade significativa.

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), neste período os docentes das universidades foram incentivados a cursar pós-graduação com a concessão de bolsas em tempo integral, além da ampliação do Programa Institucional de capacitação Docente (PICD)[20] e do apoio à admissão de docentes para atuar nos programas de pós-graduação.

Ainda segundo as autoras,

> Não obstante, considera-se que a nacionalização da pós-graduação gerou efeitos positivos, pois permitiu opções epistemológicas e escolhas de objetos mais consentâneas com a realidade do país. Na área da Educação esta tendência evidencia-se particularmente, pois até a vigência do I PNPG muitos doutores da área formavam-se, sobretudo, nos Estados Unidos, valendo-se de enfoques metodológicos predominantemente quantitativos, voltados para a comprovação de hipóteses derivadas de estudo de dimensões internas à escola, sem estabelecer relações com o macrocontexto que permitiriam compreendê-las (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1345).

Naquele momento, além do PICD foi criado também o Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior (PROCAPIES), com a preocupação voltada para a qualidade da graduação, em particular, a formação dos docentes não contemplados nos programas de pós-graduação *stricto sensu.* No PROCAPIES estava prevista a formação de professores das instituições de ensino superior em cursos de especialização e de aperfeiçoamento.

Este I Plano apresentava uma política de credenciamento para a pós-graduação com a tônica na qualidade dos programas e na constituição de centros de excelência, assim como a indicação realizada pelo CNPq,

> O credenciamento dos cursos de pós-graduação, de competência do Conselho Federal de Educação, constitui um procedimento formal pelo qual se reconhece

[20] Programa Institucional de capacitação Docente que viabilizou a concessão de bolsas a professores universitários, mantendo seu salário integral, para que os mesmos pudessem se dedicar a estudos pós-graduados nos principais programas de pós-graduação do país e até do exterior (KUENZER, MORAES, 2005).

> a qualidade daqueles cursos e é assegurada aos seus titulados as prerrogativas legais (...). Situação análoga é a da indicação pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, de cursos ou entidades como "centros de excelência", reconhecimento de alta qualidade fundado, sobretudo no padrão das pesquisas que nelas se desenvolvem (BRASIL, 1975, p. 143).

Nos anos 1980, houve a fase de consolidação dos programas de pós-graduação já criados, com redução da instalação de novos cursos (SAVIANI, 2002). Neste período, foi criado o II PNPG (1982-1985)[21]. Este Plano, apesar de manter os mesmos objetivos do primeiro, enfatizou a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação, reforçando e priorizando a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação da CAPES, sua sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores - avaliação por pares - realizada pela primeira vez em 1978, embora como indicado, existisse embrionariamente desde 1976.

Cabe ressaltar que de acordo com o II PNPG (BRASIL, 1982, p. 182),

> O julgamento crítico da qualidade dos cursos de pós-graduação, em termos de produção intelectual e formação de recursos humanos, por parte dos profissionais qualificados de cada especialidade, ainda é prática pouco institucionalizada na comunidade acadêmica, embora seja utilizada crescentemente pelos órgãos governamentais que atuam na área, sob forma de comitês assessores, consultores científicos e reuniões de avaliação. Seu êxito depende: da existência de uma massa crítica mínima em cada especialidade; do fortalecimento da identidade profissional expressa, na maioria das áreas, pela presença de associações científicas atuantes e pela publicação regular de periódicos especializados, dirigidos por corpos editoriais de reconhecido prestígio; do acesso da comunidade científica aos mecanismos de decisão, responsáveis pela estrutura e o funcionamento dos centros de pesquisa e de pós-graduação.

Deste modo, Kuenzer e Moraes (2005) consideram que ao longo dos anos de 1980 a sistemática de avaliação da CAPES consolidou-se, uma vez que houve maior investimento na estruturação e no aperfeiçoamento do seu sistema de monitoramento e avaliação dos programas, procurando aprimorar os formulários de obtenção de dados, informatizando progressivamente seu sistema com vistas à geração de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos, bem como

[21] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: set. 2012.

a criação de uma comissão de especialistas para cada área de conhecimento e a implementação da prática de visitas *in loco* aos programas de pós-graduação.

De acordo com Balbachevsky (2005), a CAPES compôs comitês incumbidos de avaliar e classificar cada programa nas distintas áreas do conhecimento. Com o passar do tempo e a repetição dos processos avaliativos, esses comitês se tornaram importantes fóruns para a definição dos padrões de qualidade da pesquisa e da carreira acadêmica, de legitimação dos objetos de estudo, de teorias e metodologias, bem como da valorização de determinados padrões de publicação e intercâmbio com a comunidade internacional. Assim, a avaliação da CAPES inferiu uma clara conexão entre desempenho e sucesso, ou seja, quanto melhor a avaliação alcançada pelo PPG, maiores eram suas possibilidades e de seus pesquisadores de conseguir apoio, tanto em bolsas de pesquisa, por exemplo, quanto de recursos para a infraestrutura física.

O III Plano Nacional de Pós-graduação (1986-1989)[22] vinculado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), o primeiro da Nova República, foi permeado pela atmosfera de lutas em busca da redemocratização do país, do movimento das "Diretas Já" ao processo constituinte. Este III PNPG foi elaborado com o intuito de dar continuidade ao II PNPG, voltado à preocupação com a qualidade dos programas. A pesquisa ganhou relevância na pós-graduação com este plano e era compreendida como uma meta para o alcance da autonomia nacional. Por isso, a meta do III PNPG foi o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, de modo a integrar a pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (BRASIL, 1986).

Este III Plano Nacional de Pós-Graduação,

> enfaticamente, acrescenta a institucionalização e a ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Estes objetivos resultam do reconhecimento da importância da pós-graduação para o avanço da pesquisa no País, assim como consideram esta atividade essencial para o desenvolvimento da pós-graduação, com reflexos no esforço de intercâmbio com o setor produtivo e com os outros níveis do sistema educacional. Para a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação torna-se necessária a provisão de condições organizacionais e materiais para a incorporação dessas atividades na estrutura e no funcionamento das universidades, às quais deverão ser garantidos os meios

[22] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: set. 2012

> para que possam progressivamente assumir a responsabilidade de definição e manutenção da pesquisa e da pós-graduação e integrá-las plenamente na vida universitária, com a participação dos pesquisadores-docentes (BRASIL, 1986, p. 194).

Podemos assim observar a preocupação com a realização da produção científica e tecnológica vista como uma alavanca para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Este III Plano destacou também a necessidade de se promover condições organizacionais e materiais nas universidades para a realização da pesquisa. Embora nem todas as universidades de fato usufruam destas condições (FRANCO, 1997).

No final da década de 1980 e principalmente na década de 1990, tem início um segundo movimento de expansão e institucionalização dos programas, que segue para outras regiões do país, além da Sudeste (SAVIANI, 2002). Neste período, ocorre um importante movimento no cenário brasileiro de criação de Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) nos diferentes estados. A Criação das FAPs "buscou complementar os programas federais de fomento às atividades científicas; a formação de pesquisadores competentes; privilegiar a pesquisa básica e aos interesses regionais de desenvolvimento político e tecnológico" (MOROSINI; SOUZA, 2009, 134). No ano de 2013 foram contabilizadas 23 Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa[23] que compõem a estrutura de descentralização do apoio à pesquisa científica e tecnológica e à inovação no país, por meio do estímulo a formação e fixação de pesquisadores e a possibilidade de adequar as temáticas de pesquisas de acordo com as prioridades de cada região (SILVA, 2008).

Em geral, as FAPs seguiram o modelo estatutário da FAPESP no que diz respeito aos mandatos dos dirigentes e dos membros dos conselhos gestores, no entanto, nenhuma delas conseguiu vincular constitucionalmente os recursos financeiros às agências de fomento e IES como a FAPESP, não alcançando ainda o mesmo sucesso na regularidade e quantidade do repasse dos recursos financeiros por parte dos governos estaduais correspondentes (SILVA, 2008).

[23] Conheça as FAPs pelo Brasil no link: <http://www.confap.org.br/as-faps-pelo-brasil/>. Acesso em: abr. 2013.

Segundo Silva (2008, p. 89),

> A FAPESP vem obtendo o cumprimento integral do repasse de 1% do total da receita ordinária do Estado de São Paulo e propiciando a Fundação uma liderança inquestionável sob o ponto de vista da gestão e da sua contribuição efetiva para o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado de São Paulo, enquanto que nas demais FAPs, as limitações orçamentárias dos governos estaduais e outras restrições locais impedem que esse repasse ultrapasse, em geral, a terça parte do montante previsto em lei.

Como destacam também Morosini e Souza (2009, 134),

> a autonomia das FAPs não está sendo respeitada; não se aceita com facilidade que recursos estaduais se destinem ao apoio de instituições federais locais; a porcentagem de arrecadação tributária estabelecida por norma constitucional (de 1% a 3%), não está sendo devidamente repassada; inferências e influências políticas dos governos estaduais; não é respeitada a participação da comunidade nos conselhos de direção; falta de integração entre programas de pesquisa nacional e regionais; e os objetivos que norteiam a criação das FAPs não estão sendo respeitados.

Essas informações denotam as dificuldades encontradas por algumas IES e seus respectivos PPG em alguns estados brasileiros para o desenvolvimento científico e tecnológico por falta de condições de produção, em específico, pela limitação de recursos financeiros e falta de autonomia para geri-los.

Ao retomarmos o que se denominou anteriormente de segundo movimento de expansão e institucionalização dos programas é interessante observarmos que, enquanto os primeiros programas de pós-graduação estavam se reestruturando, com a preocupação direcionada para a ampliação da produção científica, os novos programas estavam sendo criados nas mesmas condições de improvisação (CUNHA, 1991) dos centros de excelência e preocupados primeiramente em formar seus quadros docentes para atuar em suas Instituições de Educação Superior.

Isto aponta uma mudança na concepção de qualidade de PPG. Enquanto os primeiros neste momento estavam preocupados com a qualidade da formação de seus pesquisadores e, em consequência, com o aumento de sua produção científica, os segundos estavam começando a se estruturar e a se preocupar primeiramente com a formação de seus quadros docentes para o ensino.

Marchelli (2005, p. 9) afirma que a "década de 90 testemunhou um importante movimento em direção às instituições localizadas nas Regiões Nordeste e Sul do País, decorrente de uma crescente atenção dada à elevação dos padrões de qualidade na formação doutoral".

No entanto, esta expansão não diminuiu o problema das desigualdades regionais no que concerne ao número de programas de pós-graduação e, em consequência de sua produção científica, preocupação presente nos PNPG. Podemos observar esta informação na tabela a seguir com a relação dos cursos e programas de pós-graduação por regiões recomendados pela CAPES.

Tabela 02

Relação de cursos e programas de pós-graduação recomendados e reconhecidos por região

REGIÃO	Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F
Centro-Oeste	415	255	124	36
Nordeste	979	611	274	94
Norte	246	156	58	32
Sudeste	2.688	1.396	1.012	280
Sul	1.123	643	368	112
Brasil	**5.451**	**3.061**	**1.836**	**554**

Fonte(s): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC) – set. 2013.
Legenda: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.

A região Sudeste conta com praticamente a soma dos PPG das outras demais quatro regiões do país, ela sozinha é responsável por 49,3% dos programas brasileiros. A região Sul também tem significativa participação no número de programas no país com 20,6% dos PPG.

Para que estas assimetrias sejam corrigidas são necessárias mudanças que dependem de programas e políticas especiais para isso, como a abertura de editais que privilegiem regiões menos desenvolvidas. Cabe ressaltarmos algumas mudanças neste sentido, resultado de iniciativas observadas durante o Governo Lula, especialmente em função do diretor de programas e bolsas da CAPES, Prof. Dr. Emídio Cantídio de Oliveira Filho, que esteve a frente desta diretoria no período de 2002 a 2012. Oliveira

Filho incentivou ações estratégicas nas regiões com menos programas de pós-graduação reconhecendo as dificuldades inerentes às assimetrias regionais, como a presença de doutores fixos na região e a estabilidade institucional dos PPG, procurou adotar políticas necessárias de apoio a essas IES, sobretudo nas regiões Norte e Centro-Oeste, com o objetivo não apenas de crescer quantitativamente, mas, destacando a importância de uma política interna em cada universidade para a melhoria qualitativa dos novos cursos (informação verbal)[24].

Na década de 1990, em específico no ano de 1996, é elaborado o IV Plano Nacional de Pós-graduação. Siqueira (2006, p 108) destaca que este também foi perpassado pela Reforma do Estado, que defendendo uma "visão gerencial, característica do mundo dos negócios privados e movidos pela ampliação do lucro, propôs a redução dos gastos públicos nas áreas sociais, mantidas pelo Estado, como parte de garantias dos direitos públicos fundamentais".

Apesar de não ser foco deste texto a discussão pormenorizada desta Reforma do Estado, cabe ressaltar que a mesma acarretou implicações para a pós-graduação, tais como a redução do quadro docente, com destaque para aposentadorias precoces em função do receio da perda de direitos (aposentadoria integral, idade e tempo de contribuição); a não reposição de quadros docentes (aposentadorias, falecimentos ou abandono do emprego); carência de recursos para conservação básica (água, luz, telefone, entre outros); congelamento dos salários ou reajustes por meio de gratificações de acordo com critérios de produtividade, estimulando assim a competição acadêmica (SIQUEIRA, 2006).

Este IV PNPG, apesar de passar por várias redações preliminares, não se concretizou efetivamente, ocasionando uma "distância" entre o III PNPG (1986-1989) e o V PNPG (2005-2010). Segundo Balbachevsky (2005), um dos motivos da não implementação do IV PNPG foram razões orçamentárias.

De acordo com Martins (2005, p. 10),

[24] Palestra com o prof. Dr. Emídio Cantídio de Oliveira Filho durante o II Encontro PAD e PED da Unicamp em 02 de agosto de 2010. Maiores detalhes em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/capes-foca-na-redu%C3%A7%C3%A3o-das-desigualdades-regionais-na-pesquisa>. Acesso em: jan. 2013.

> uma série de circunstâncias, tais como sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 90 que comprometeram aspectos orçamentários da execução do IV PNPG, bem como o gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional na discussão e elaboração do IV Plano, lamentavelmente acabaram por impedir que um documento final viesse a público e se concretizasse num efetivo IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Ao considerarmos a história, percebemos que foram quinze anos de "distância" dos PNPG, de 1990 a 2005. O início da interrupção ocorreu em 1990, quando então a presidência da República era assumida por Fernando Collor de Mello (1990 a 1992). Neste momento a CAPES foi extinta com a Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. O que desencadeou intensa mobilização, por parte das Pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação movimentando a opinião acadêmica e científica que, com o apoio do MEC, conseguiu reverter a medida que seria votada pelo Congresso Nacional. Deste modo, em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028 (CAPES, 2012).

No entanto, a versão preliminar do IV plano circulou no âmbito da Diretoria da CAPES e dos membros da Comissão Coordenadora. Assim, Martins (2005) destaca que embora este IV PNPG não tenha sido concretizado efetivamente, as diversas recomendações apresentadas nas versões elaboradas foram implementadas pela CAPES, com destaque para a expansão de programas, a diversificação do modelo vigente de pós-graduação com o objetivo de atender cursos profissionais, ou seja, a criação dos mestrados profissionais, além das mudanças no modelo de avaliação, implantação do portal de periódicos e inserção internacional dos PPG.

Cada um destes tópicos representa uma mudança significativa no conceito e referência do que seja qualidade atualmente nos programas. Para Hostins (2006, p. 142), neste período "o mais forte redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, [...] foi o da transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial".

Quanto à diversificação do modelo vigente de pós-graduação, com o intuito de atender às demandas do mercado de trabalho não acadêmico, percebemos algumas medidas adotadas pela CAPES como o incentivo à criação do que se denominou

mestrado profissional. Segundo informações presentes no Infocapes[25], "há algum tempo vinha sendo discutida no âmbito da CAPES a necessidade de acolher em sua sistemática de avaliação propostas de cursos de pós-graduação voltados mais diretamente às necessidades do mercado de trabalho" (INFOCAPES, 1995, p. 16).

No ano de 1995, o então presidente da CAPES (1995-2002), Abílio Afonso Baeta Neves, designou uma Comissão para a elaboração de uma proposta de criação de mestrados profissionais. Esta comissão elaborou um documento intitulado "Mestrado no Brasil - A Situação e uma Nova Perspectiva"[26]. Este documento deu origem a uma proposta da Diretoria ao Conselho Superior da CAPES, intitulada "Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado"[27]. A proposta teve aprovação do Conselho, e resultou na Resolução nº 01/95, publicada por meio da Portaria nº 47, de 17/10/95 (INFOCAPES, 1995).

Na proposta realizada pela CAPES, o mestrado profissional incluiria em seu corpo docente profissionais com experiência no mercado de trabalho, deveriam ser autossustentáveis, ou seja, os auxílios governamentais aplicados em sua organização e manutenção seriam gradualmente supridos por recursos próprios, de anuidades pagas pelos seus alunos, por exemplo. Segundo Balbachevsky (2005) esta proposta encontrou enorme resistência nos comitês da própria CAPES e na comunidade acadêmica tendo como principal argumento contrário a abertura da pesquisa e da produção científica às pressões do mercado, o que resultaria em uma mercantilização do conhecimento, algo que deveria ser evitado a todo custo.

No ano de 2013, após dezoito anos de sua regulamentação, o Brasil contava com 554 mestrados profissionais, como se observou na tabela 02. Destes, 76,5% são classificados com nota 3, 17,9% com nota 4 e 5,6% tem nota 5. A área com maior número de mestrados profissionais é a Multidisciplinar que abarca 30,9% dos cursos,

[25] Boletim Informativo trimestral da CAPES vigente no período de 1993 a 2002, sendo substituído em 2004 pela Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG). Todos os números do informativo estão disponíveis no link: <http://www.capes.gov.br/servicos/publicacoes-antigas>. Acesso em: mar. 2013.
[26] Documento disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo2_n4.pdf>. Acesso em: mar. 2013.
[27] Proposta disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo3_n4.pdf. Acesso em: mar. 2013.

seguida da área de Ciências da Saúde com 18,2%. A Área de Ciências Humanas tem 9,2% de mestrados profissionais, sendo 4,7% na educação.

Outra recomendação contemplada nas versões elaboradas do IV PNPG diz respeito às mudanças no modelo de avaliação da CAPES. No ano de 1998, a CAPES reformulou seu sistema de avaliação, pondo em prática um modelo mais rígido. As novas regras reforçaram a adoção de padrões aceitos internacionalmente, destacando a produção científico-acadêmica dos docentes. A avaliação que era realizada a cada dois anos foi estendida para três. Pelos novos critérios adotados os programas que ofereciam mestrados e doutorados, seriam avaliados em conjunto, enquanto no modelo anterior eram avaliados separadamente. Essa nova sistemática adotou uma escala de sete pontos diferentemente da anterior de cinco pontos, substituindo os conceitos identificados por letras (de A a E) por sete conceitos numéricos (de 1 a 7). Os dois níveis mais altos, notas seis e sete seriam atribuídos apenas a programas de doutorado considerados como muito bons ou excelentes, segundo padrões internacionais. A nota mínima exigida para credenciamento do mestrado passou a ser três (BALBACHEVSKY, 2005).

Em depoimento ao Infocapes (2002, p. 6), o presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves destaca que,

> A avaliação foi transformada em 1998. Foi uma das primeiras modificações fortes. Em 1996 ela ainda foi feita de acordo com a sistemática antiga. A motivação mais imediata para alterá-la foi o reconhecimento claro de que a avaliação não discriminava mais a excelência. A curva de conceitos atribuídos era uma curva ascendente. Havia cerca de 90% dos programas, nas avaliações de 1994 e na de 1996 (que repetiu, praticamente, os resultados de 1994), com os conceitos A e B. Em alguns desses momentos da avaliação chegamos a ter mais de 50% dos programas com A, ou seja, nitidamente isso significava que não havia mais capacidade de discriminação da excelência dos programas. [...]. A avaliação tornou-se uma avaliação competitiva entre os programas, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima, ou seja, ao contrário da avaliação anterior. Alcançando certo patamar de desenvolvimento, eleva-se o nível de qualidade sugerido.

Esta fala denota que a qualidade, vista como excelência não é algo a ser almejada por todos os programas. Deste modo, alguns poucos estarão no topo e

servirão de modelo de qualidade aos demais, o que gera valores como competitividade e exclusão.

De acordo com Hostins (2006), neste período, evidenciam-se outras importantes mudanças como a redução do tempo de titulação, a diminuição no número de bolsas de pesquisa e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com a hierarquização do doutorado, a vinculação de dissertações e teses a projetos de pesquisa institucional. Ainda segundo a autora,

> As tendências de mudança no modelo de financiamento, a exigência de eficiência pela implantação de sistemas avaliativos e as pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo revelam um alinhamento preciso às orientações de agências internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial que exercem um papel decisivo na legitimação dos discursos da agenda de transformação (HOSTINS, 2006, p. 144).

Em geral, este discurso é usado como meio para justificar o desenvolvimento científico e tecnológico no país, com base na inovação e internacionalização da pesquisa.

Outro elemento recomendado nos documentos de elaboração do IV PNPG aborda a implantação do portal de periódicos. A história do Portal remonta ao ano de 1990 quando o MEC criou o programa para bibliotecas de Instituições de Educação Superior. Lançado oficialmente em 11 de novembro de 2000, no mesmo momento em que eram criadas as bibliotecas virtuais e as editoras iniciavam o processo de digitalização de seus acervos (CAPES, 2013)[28].

A CAPES passou então a centralizar e aperfeiçoar a aquisição desse tipo de material, tendo acesso direto ao que é produzido e podendo elaborar indicadores quantitativos e qualitativos da produção, bem como, realizar a avaliação desta em primeira instância.

Trata-se de uma biblioteca digital de acesso à informação científica e tecnológica, produzida em âmbito mundial que atende instituições públicas e privadas,

[28] Maiores informações: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez88.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pinstitucional&mn=69>. Acesso em: mar. 2013.

disponibilizando um acervo de periódicos com texto integral, bases de dados, patentes, monografias e outros recursos (CORREA et al, 2008).

De acordo com dados da CAPES (2013a), o portal disponibiliza o acesso a mais de 31 mil publicações periódicas internacionais e nacionais e às mais renomadas publicações de resumos, de todas as áreas do conhecimento. Além disso, abrange uma seleção de importantes fontes de informação científica e tecnológica de acesso gratuito na web.

No gráfico 01 podemos observar o número de acessos ao Portal de Periódicos da CAPES ao longo dos anos. Este número dado em milhões demonstra um aumento de 562,50% de acessos ao Portal ao longo de aproximadamente 10 anos. As colunas na cor azul representam os acessos aos textos completos e as colunas na cor verde os acessos às bases referenciais.

Gráfico 01 - Evolução do número de acessos ao Portal de Periódicos (2003-2012)
Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, 2013.

Para Soares (2004, p. 11), o portal teve uma importância estratégica, “cursos que, há cinco anos, eram infactíveis nos programas de ponta do país por falta de acesso à bibliografia, passaram a poder ser oferecidos em todas as instituições vinculadas ao Portal Capes”. O autor ainda ressalta que,

> O advento da Internet e a disponibilização on-line de parte importante da produção científica pode ser um instrumento de redução das tremendas desigualdades no acesso às informações entre países e, dentro deles, entre

> regiões e instituições. Poderá reduzir a desigualdade entre as universidades e outras instituições de ensino e pesquisa, e entre pesquisadores individuais também (SOARES, 2004, p. 24).

A última recomendação presente no documento de elaboração do IV PNPG se refere à inserção internacional dos Programas de Pós-Graduação. Para Neves, em depoimento ao Infocapes, a proposta de avaliação pautava-se na ideia de instalar um diferencial de pós-graduação brasileira fundamentado no critério da internacionalidade. Nas palavras do autor,

> Nós não estamos mais falando apenas da conveniência de se ter um sistema de pós-graduação bom para o Brasil. [...], mas nós queremos que haja uma inserção internacional dessa produção e não só da produção de conhecimento, mas também dos padrões de formação de recursos humanos altamente qualificados (INFOCAPES, 2002, p. 7).

Deste modo, a partir da avaliação trienal 2001-2003 percebemos uma preocupação maior com a precisão dos conceitos e indicadores de inserção e padrão internacional, tais como a promoção da cooperação científica nacional e internacional. A concepção adotada por documento aprovado pelo Conselho Técnico e Científico (CTC) da CAPES baseava-se na ideia de se estabelecer indicadores de comparação dos programas, dentro de cada área, com os programas estrangeiros de excelência da área de avaliação específica (BRASIL, 2003).

Como ressaltado por Hostins (2006, p. 155), a questão da comparabilidade internacional é assunto de discussão constante no cenário brasileiro,

> As forças em debate nas comissões das áreas e das grandes áreas, os sistemáticos posicionamentos das associações de pesquisa e pós-graduação são expressão de formas de resistência e de articulação de diferentes grupos na luta para a definição dos critérios de alcance da “excelência” e, nos limites consentidos, para a conquista de espaços que delineiem os contornos qualitativos da pós-graduação brasileira, no início do século XXI, e na histórica luta pelo reconhecimento das áreas e do conhecimento por elas produzido.

O que demonstra a luta realizada pelos diferentes grupos com distintas posições acerca do que sejam qualidade e excelência na pós-graduação, uma vez que parece não haver uma única definição a respeito.

No ano de 2004, a CAPES designou uma Comissão responsável pela elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)[29]. Este Plano estava em vigência no triênio da avaliação CAPES 2007 a 2009, período de estudo desta pesquisa.

O V PNPG incorpora e reforça a ideia de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Deste modo, cabe à pós-graduação a tarefa de formar profissionais competentes para atuar nos diferentes setores da sociedade e com condições de cooperar, a partir da formação adquirida, para o processo de modernização do país (BRASIL, 2004).

O Plano teve como um de seus principais objetivos a expansão do sistema de pós-graduação proporcionando um expressivo aumento do número de pós-graduandos formados para a qualificação do sistema de ES brasileiro, do sistema de Ciência e Tecnologia (C&T) e do setor empresarial. A expansão do sistema de PG, segundo o V PNPG deveria ainda ocorrer em quatro vertentes: capacitação de docentes para o ES, qualificação dos professores da Educação Básica, especialização de profissionais para o mercado de trabalho, tanto público quanto privado e formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

No gráfico 02 observamos a evolução dos programas de pós-graduação[30] no período de 1976 até 2010. Vale lembrarmos que 1976 foi o segundo ano do I PNPG e início da avaliação CAPES e 2010 último ano de vigência do V Plano Nacional de Pós-Graduação.

[29] Disponível em: <http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: set. 2012.
[30] Para visualização anual da evolução dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil (1976-2010) ver tabela anexo 01.

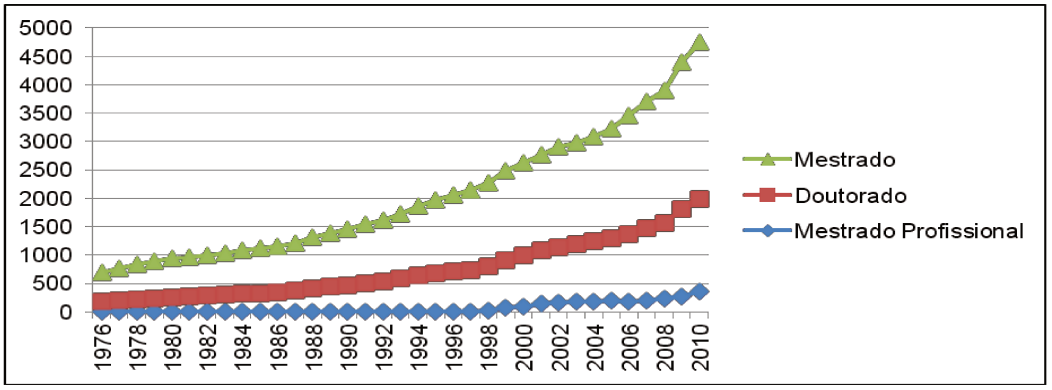


Gráfico 02 – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil (1976-2010)
Fonte: CAPES. Atualizada em: 23 fev. 2011.

Podemos perceber por este gráfico que ao longo de 34 anos os cursos de mestrados aumentaram 535% e os de doutorado 900%. Os mestrados profissionais no período de 1998 a 2010, ou seja, em 12 anos cresceram 1318%. Estes dados demonstram um expressivo aumento de PPG ao longo dos últimos anos atendendo aos principais objetivos dos PNPG, em especial do V Plano. Notamos que o número de mestrados é maior ao longo de todos os anos o que pode ser justificado em função de muitos programas de pós-graduação oferecerem somente este nível de ensino e, em geral, estes estão avaliados entre as notas 3 (42% dos programas de mestrado) e 4 (31%) na CAPES.

No gráfico 03 apresentamos o número de titulados nos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado no período de 1987 a 2009.

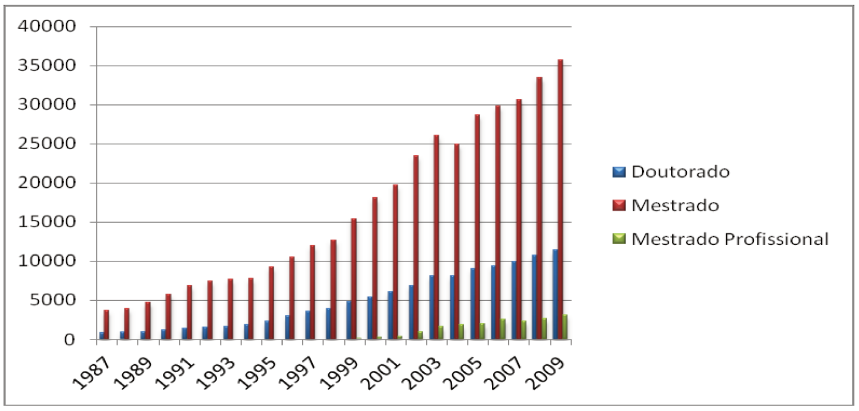


Gráfico 03 – Número de alunos titulados nos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado no período 1987 - 2009
Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC. Atualizada em: 23 fev. 2011.

Este dado indica a formação de profissionais competentes para atuar nos diferentes setores da sociedade, conforme meta do V PNPG. Notamos um expressivo aumento do número de titulados[31] em nível de pós-graduação *stricto sensu* ao longo dos 22 anos indicados no gráfico. No caso de doutores titulados houve um acréscimo de 1316%, dos mestres foi de 974% e nos mestrados profissionais registramos um aumento de 5.539% titulados ao longo de 10 anos (1999-2009).

Apesar deste avanço quantitativo no que diz respeito à expansão de Programas de Pós-Graduação e ao número de titulados ao longo dos anos, um dos principais problemas mencionados em todos os PNPG, ainda persiste: a distribuição assimétrica do sistema em termos de distribuição dos programas entre as regiões (tabela 02) e de doutores qualificados.

Ainda de acordo com os objetivos do V PNPG, no que diz respeito à avaliação dos PPG, sua ênfase na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica, empresarial e na sociedade são reafirmadas. O mesmo destaca que a qualidade da pós-graduação será avaliada com base na qualidade da produção científica e tecnológica dos seus respectivos grupos de pesquisa; será também valorizado o número de doutores diretos[32], bem como a interação da pós-graduação com o setor empresarial, compreendido como indicativo de uma maior inserção do PPG na sociedade.

Em atual vigência, referente ao ano de defesa desta tese, 2014, encontra-se o VI Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)[33]. Este plano conta com um período maior de duração e foi elaborado em paralelo ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Este PNPG enfatiza objetivos de certo modo presentes nos Planos anteriores. Ele está organizado em cinco pilares:

---

[31] Para visualização anual do Número de alunos titulados nos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado no período 1987 – 2009, ver tabela anexo 02.

[32] Trata-se doutorandos/doutores sem o título de mestre, aprovados neste nível de ensino apenas com a graduação e/ou licenciatura.

[33] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: set. 2012.

> 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 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 (BRASIL, 2010, p. 15).

Parece interessante destacarmos aqui alguns elementos presentes entre os cinco eixos propostos por este VI PNPG. Um deles diz respeito à criação de uma nova agenda nacional de pesquisa. Quanto a isso há o destaque no próprio plano de que a organização de uma agenda nacional de pesquisa ocorrerá em torno de temáticas, com relevância de pesquisa para o país e de acordo com as oportunidades que se aproximam, retomando a ideia de indução estratégica presente no V Plano (BRASIL, 2010).

Quanto à elaboração de uma agenda nacional de pesquisa Zeichner (2009) sugere a importância desta a fim de superar algumas das principais lacunas existentes na pesquisa, com a possibilidade de ampliar linhas de trabalho promissoras e discutir as condições necessárias para apoiar a implementação dessa agenda. No entanto, destaca que esta necessita ser analisada amplamente, examinando a missão da temática proposta, sua direção geral e suas recomendações para que a mesma abranja planos de pesquisa, metodologias e tópicos que sejam promissores para aumentar a qualidade da pesquisa na área e não apenas uma agenda que vise atender aos interesses da agenda do setor empresarial.

Outro eixo destacado neste plano é que “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” (BRASIL, 2010, p. 18).

A grande área multidisciplinar foi criada pela CAPES no ano de 1999. Em 2008, em função do grande aumento da área, houve um rearranjo e a consequente mudança de nomenclatura: a Área Multidisciplinar passou a ser nomeada por Área Interdisciplinar e a compor, com outras Áreas, a Grande Área Multidisciplinar.

Esta grande área tem crescido bastante ao longo dos últimos anos buscando atender a exigência do VI PNPG. No que diz respeito aos dados referentes aos números de programas de pós-graduação recomendados e reconhecidos pela CAPES, segundo a grande área, percebe-se que a Multidisciplinar é a terceira com maior número de PPG, 722 programas (13,0%), atrás das ciências da saúde (16,8%, com 934 programas) e das ciências humanas (14,3%, 792 programas).

Tabela 03

Relação de programas de pós-graduação recomendados e reconhecidos por grande área

GRANDE ÁREA	Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F
Ciências Agrárias	631	367	240	24
Ciências Biológicas	484	267	198	19
Ciências da Saúde	934	472	357	105
Ciências Exatas e da Terra	481	280	180	21
Ciências Humanas	792	475	266	51
Ciências Sociais Aplicadas	649	373	179	97
Engenharias	560	324	169	67
Linguística, Letras e Artes	297	182	105	10
Multidisciplinar	**722**	**366**	**182**	**174**
Brasil	**5.550**	**3.106**	**1.876**	**568**

Fonte(s): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC) – set. 2013.
Legenda: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional.

Neste breve histórico da Pós-Graduação no Brasil fica evidenciado que a implantação da pós-graduação é muito recente, menos de 50 anos e que esta ocorreu em um complexo contexto político, em que sua expansão e importância para a conjuntura política e econômica do país foram cada vez mais ressaltadas. Observamos ainda que esta expansão da pós-graduação esteve sempre associada a ideia de qualidade e excelência, especialmente com a implantação e o aperfeiçoamento da avaliação CAPES. Porém, com a preocupação voltada continuamente para o desempenho e a qualidade, medida pelos resultados, tais como: número de programas, de doutores titulados, de publicações, de grupos de pesquisas entre outros. Deste

modo, por mais que se discuta a qualidade, na concepção permeada pela avaliação CAPES e pelos PNPG, ela parece estar diretamente ligada a fatores quantitativos.

1.3. A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

A produção de pesquisa na área de educação no Brasil, de forma mais sistemática, data do final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)[34]. Entretanto, a implantação de programas de pós-graduação em educação se deu no final da década de 1960 (GATTI, 1983).

Machado (2005) destaca que apesar de o foco da pós-graduação ser o desenvolvimento da pesquisa, é necessário ter o entendimento de que não são sinônimos e que a pesquisa precede e extrapola a pós-graduação, bem como a seus controles.

No entanto, embora os primórdios da pesquisa e da pós-graduação no Brasil não coincidam historicamente, uma vez que a pesquisa científica já existia fora das universidades séculos antes da pós-graduação ser instituída oficialmente em 1965, estas iniciativas de pesquisa eram pontuais e isoladas, não eram impedidas, mas tampouco estimuladas. Deste modo, apesar de cientistas reivindicarem, desde 1930, a ocupação do espaço universitário, a pesquisa só começou a se instalar como prática no

[34] Criado em 13 de janeiro de 1937, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, pela Lei n°. 378 destinava-se a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino, nos seus diferentes aspectos, atribuição até então do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, com o Decreto-Lei n°. 580, suas atribuições foram redefinidas e, passou a se chamar "Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos". Em 1952, assumiu a direção do Instituto o professor Anísio Teixeira, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Em 1972, o INEP foi transformado em órgão autônomo, passando a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que objetivava realizar levantamentos da situação educacional do país. No ano de 1997, o INEP foi transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com a missão de "promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral". Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: jan. 2014.

meio acadêmico a partir da institucionalização da pós-graduação em 1965[35]. É preciso, todavia, ponderar as resistências em se inserir a pesquisa no meio acadêmico, carregado até então da tradição de ensino (MACHADO, 2005).

Neste sentido, Cury (2004) ressalta que a concentração da pesquisa nos PPG gera uma "dupla rede" no ensino superior - na graduação, o exercício da docência e na pós-graduação o desenvolvimento da pesquisa - o que leva a uma fragmentação e hierarquização das atividades acadêmicas.

Do mesmo modo que os demais PPG até então criados, a área de educação também foi instalada no contexto do projeto de modernização do país. Assim, também a pesquisa na educação teve influências da filosofia de ação, que apoiava o fortalecimento das relações entre educação, desenvolvimento econômico, necessidades do mercado e segurança nacional (GERMANO, 2005).

Deste modo, a organização dos cursos de pós-graduação em educação foi influenciada pela pouca tradição de pesquisa. Os cursos foram inicialmente estruturados em áreas de concentração, fundamentados no currículo de pedagogia, o que explica o surgimento de áreas como filosofia e história da educação, didática e metodologia de ensino, psicologia da educação, entre outras. Este formato "ao delimitar uma perspectiva altamente fragmentada das subáreas de investigação, favorecia uma abordagem parcial dos fenômenos com base em uma visão segmentada e mecânica da realidade" (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 541).

Com a ampliação dos PPG em educação esta pluralidade de temas passou a ser uma dificuldade encontrada pelos programas, além de outros problemas que surgiam com a inclusão de novos docentes/pesquisadores. Assim, as áreas de concentração passaram a ser revistas, uma vez que determinavam que os alunos cursassem um alto número de disciplinas antes de realizar sua pesquisa, o que estendia em grande parte o tempo de titulação (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

A CAPES, a partir dos anos de 1990, começou a recomendar que os programas passassem a ser constituídos em linhas de pesquisa. Deste modo, as disciplinas passaram a ser secundárias na organização dos programas e o foco desde o

[35] Cita-se o exemplo da USP, que "contava com cientistas e pesquisadores estrangeiros, particularmente franceses bem antes de 1965" (MACHADO, 2005, p. 09).

início do curso passou a ser a vinculação do projeto de pesquisa proposto pelo aluno a uma linha de pesquisa oferecida pelo programa de pós-graduação. O objetivo proposto era colocar a pesquisa como centro do desenvolvimento do curso, bem como, possibilitar maior aproximação e articulação entre os pesquisadores, uma vez que, a organização em linhas de pesquisa dependia da integração de pesquisadores e consequentemente da formação de grupos de pesquisa.

Kuenzer e Moraes (2005) destacam que não se podem negar os progressos propiciados pelo melhor dimensionamento dos tempos de titulação. Entretanto, a busca por cumprir os rigorosos critérios da avaliação ocasionou efeitos negativos que são perceptíveis na fragilidade e qualidade das dissertações e teses. A pressão do tempo de conclusão, especialmente do mestrado, comprometeu a formação dos alunos não permitindo participar de um vasto número de disciplinas que possibilitavam o contato dos alunos com temas diversos e literatura original, comumente oferecidas nos bons cursos de pós-graduação do país. Para as autoras, este é o impacto mais evidente do processo que fragilizou a formação de pesquisadores neste nível de ensino.

Vale ressaltarmos que as autoras não defendem a ausência de delimitação do tempo de titulação, mas, indicam, a necessidade de critérios para a indispensável "flexibilização em nome da qualidade e do sentido formativo da pós-graduação, para além de uma certificação meramente formal" (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1350). Nesta pesquisa concordamos plenamente com as questões colocadas pelas autoras.

Quanto à criação de programas de pós-graduação na área de educação destacam-se como pioneiras: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio), criada no ano de 1965, seguida da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no ano de 1969, e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul, em 1970 (KUENZER; MORAES, 2005).

De acordo com dados do Documento de Área da CAPES[36] (2013), a Área de Educação contava em junho de 2013, com 143 Programas de Pós-Graduação, destes

[36] CAPES. *Documento de área da educação*. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf>. Acesso em: jul. 2013

62 programas ofereciam mestrado e doutorado, 58 apenas mestrado e 23 com mestrado profissional.

O gráfico 04, a seguir, permite observarmos a expansão dos programas de pós-graduação em educação, por regiões do país, ao longo dos últimos três triênios de avaliação da CAPES.

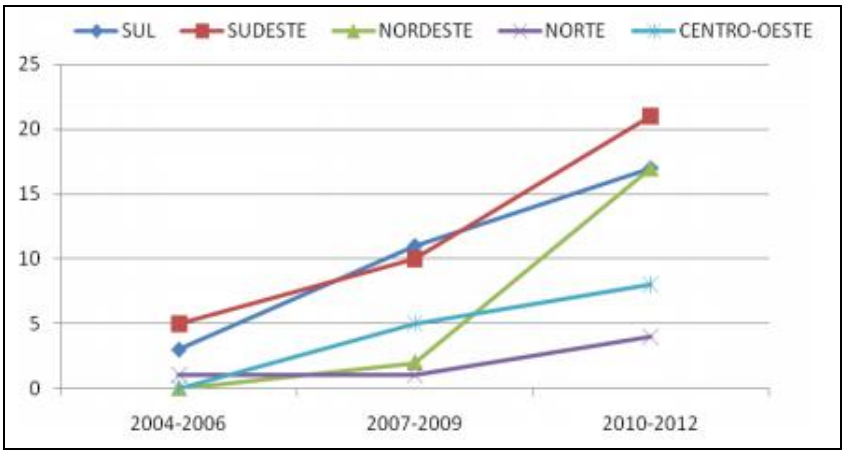


Gráfico 04 – Expansão do número de novos cursos credenciados nos três últimos triênios por região do país
Fonte: Documento de Área da CAPES, 2013.

É possível verificarmos que houve, sobretudo no último triênio (2010-2012), um aumento do número de cursos em todas as regiões do país, principalmente na região nordeste. No entanto, este aumento ainda não é suficiente para resolver o problema das desigualdades regionais em número de programas de pós-graduação entre as regiões, observados também na área de educação, uma vez que a região sudeste continua concentrando o maior número de cursos credenciados pela CAPES (GAZZOLA, 2008). Embora possamos observar que no triênio 2007-2009 a região sul tenha ultrapassado a região sudeste na oferta de novos cursos.

Quanto a dependência administrativa das Instituições de Educação Superior dos Programas de Pós-Graduação em Educação notamos pelo gráfico 05 que nos últimos triênios (de 2004 a 2012), a expansão ocorreu prioritariamente em instituições públicas, em especial nas Federais, o que mantém a indicação de que em geral os PPG foram e estão instalados em instituições públicas, embora se tenha a contribuição das

particulares, em específico, das confessionais como os programas das Pontifícias Universidades Católicas (PUCs) (SAVIANI, 2002).

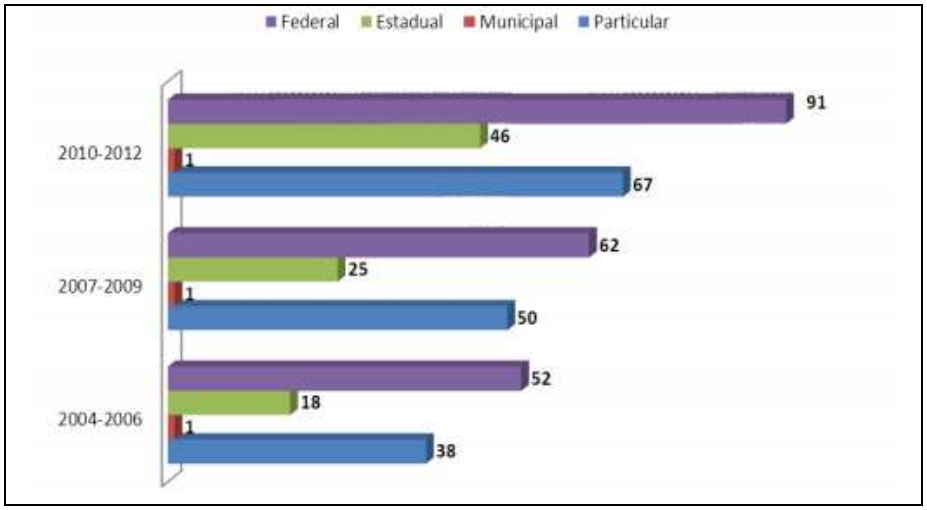


Gráfico 05 – Número de cursos da Área de Educação nos últimos três triênios segundo dependência administrativa das IES
Fonte: Documento de Área da CAPES, 2013.

Ainda quanto ao crescimento dos cursos da área de educação podemos perceber a ampliação das modalidades de mestrado profissional, mestrados e doutorados acadêmicos no último triênio (2010-2012), conforme o gráfico 06.

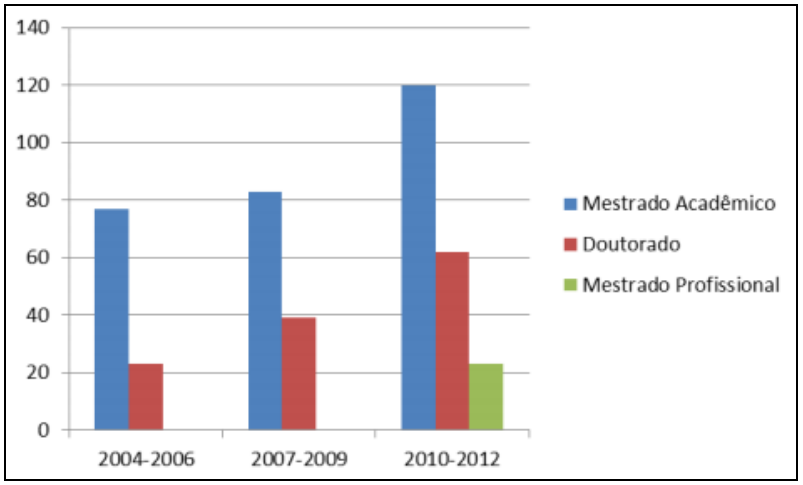


Gráfico 06 – Número de cursos da Área de Educação nos últimos três triênios segundo modalidade e nível
Fonte: Documento de Área da CAPES, 2013.

Como destacamos anteriormente o mestrado profissional encontrou enorme resistência nos comitês da própria CAPES e na comunidade acadêmica. Na área de educação não foi diferente. Esta modalidade de pós-graduação, considerada por alunos e professores como uma categoria inferior e imprópria para a área de educação, provocou inúmeras discussões no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[37] e no Fórum Nacional dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd (FORPRED)[38].

A área de Educação entendia a necessidade de se fortalecer o mestrado acadêmico, que envolve a formação em pesquisa, como modalidade que atende às necessidades da área, ou seja, a formação de docentes para os diferentes níveis de ensino. Sendo assim, a ANPEd e o FORPRED se articularam contrários à adoção do mestrado profissional, firmando sua posição em reunião realizada nos dias 7 e 8 de dezembro de 2000, em Brasília (HOSTINS, 2006).

De acordo com Hostins (2006, p. 148),

> Esse movimento de resistência, no entanto, depara-se com o fortalecimento crescente do movimento pró "profissionalização do mestrado" – produto da política indutiva da CAPES – que exige uma retomada da discussão. Em 2002, numa nova reunião entre a então representante de área, Profa. Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes, a Diretoria da ANPEd e a Coordenação do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, discutiu-se a inviabilidade de manter uma posição de negação *a priori* da proposta, dadas as condições existentes, e a importância de definir critérios que permitissem uma análise consistente dos projetos eventualmente encaminhados à representação da área

[37] A ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 devido ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área de Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais – os Programas de Pós-Graduação em Educação – e sócios individuais – professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação. Na década de 1980 passou a ser denominada Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ela tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, constituindo-se em referência maior na produção e divulgação do conhecimento em Educação. Informações disponíveis em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: ago. 2012.

[38] O Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd (FORPRED) é uma instância permanente de organização e articulação dos Programas de Pós-Graduação em Educação filiados à ANPEd. O FORPRED foi criado em 1992. No ano de 2013 contava com 124 PPGE filiados. As reuniões do FORPRED são realizadas duas ou mais vezes ao ano, sendo uma delas no contexto da Reunião Nacional da ANPEd e as demais em outras situações definidas pelos Coordenadores. O coordenador e vice-coordenador do Fórum são eleitos por seus pares por um período de 2 anos. Maiores detalhes: <http://www.anped.org.br/internas/ver/forpred>. Acesso em: ago. 2012.

> junto à CAPES. Os critérios propostos foram: atendimento a demandas de formação profissional não contempladas ou atendidas pelos mestrados acadêmicos; apresentação de especificidades que caracterizem novas e/ou alternativas diferenciadas de formação profissional na área; diferenciação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no que tange aos objetivos, clientela e dinâmicas de formação; processo de formação que exija a indissociabilidade entre ensino e pesquisa

A respeito da colaboração dos programas de pós-graduação em educação para a formação de mestres e doutores em educação, vemos no gráfico 07, que, em geral, tem crescido o número de titulados ao longo dos últimos dez anos, em especial, nos cursos de mestrado.

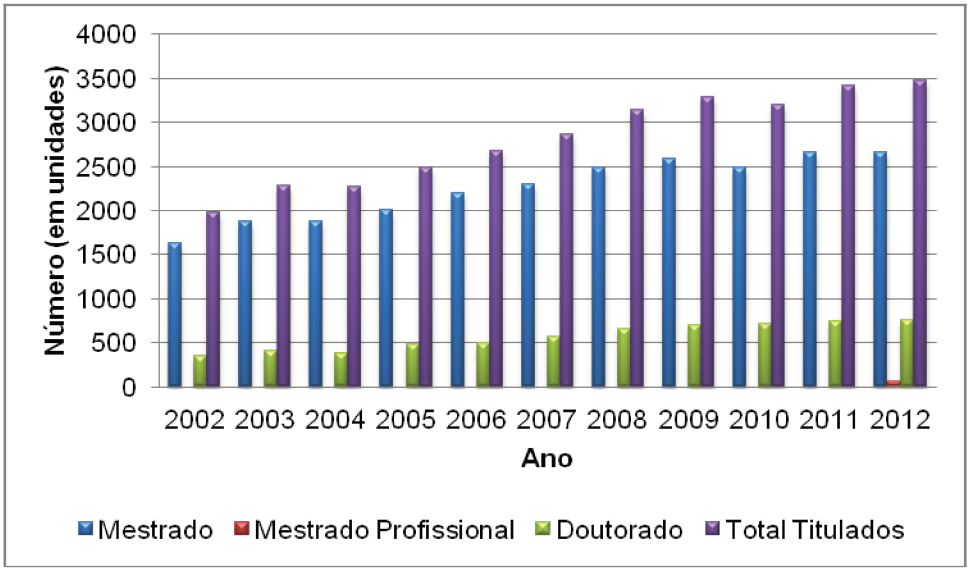


Gráfico 07 – Número de titulados nos Programas de Pós-Graduação em Educação no período 2002-2012
Fonte: GeoCapes, 2013.

Observamos pelos dados do gráfico 07, que no ano de 2012 titularam-se os primeiros alunos na modalidade de mestrado profissional na área de educação, representados por 58 titulados. Podemos perceber ao longo dos anos a contribuição dos programas de pós-graduação na formação de mestres e doutores em educação, comparando-se o primeiro ano do gráfico (2002) com o último (2012), ao longo de dez anos houve um aumento de 62,7% do número de mestres titulados, e no caso de doutores titulados este aumento foi de 119,4%. Isto denota que a pós-graduação vêm

cumprindo seu objetivo inicial que é a formação de quadros docentes para atuar principalmente no ensino superior e realizar atividades de pesquisa, uma vez que se compreende que os titulados apresentam condições efetivas para realizar estas exigências.

Para Severino (2009, p. 274), não há dúvidas de que a pós-graduação no país se "transformou numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu significativamente para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional". De acordo com o autor, é possível afirmar que a pós-graduação sob o critério de qualidade obtida é um dos melhores âmbitos do sistema educacional brasileiro, cooperando para a constituição de uma representação mais fiel da realidade do país em função da sistematização e institucionalização de práticas científicas de investigação, ao mesmo tempo em que titulou novas gerações de pesquisadores.

Severino (2009) ressalta ainda que este resultado é visível na pós-graduação em educação, uma vez que esta área exerceu um importante papel no processo de desenvolvimento científico, social e cultural, intensificando o impacto da educação no conjunto da vida da sociedade brasileira.

Quanto aos investimentos realizados na pós-graduação em educação, um deles diz respeito ao número de bolsas concedidas aos pós-graduandos via CAPES, considerada o principal órgão de apoio à pós-graduação.

Nos gráficos 08 e 09 observamos a distribuição de bolsas disponibilizadas pela CAPES aos mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e Professor Visitante Nacional Sênior (PVNS) nos anos 2000 e 2012, respectivamente.

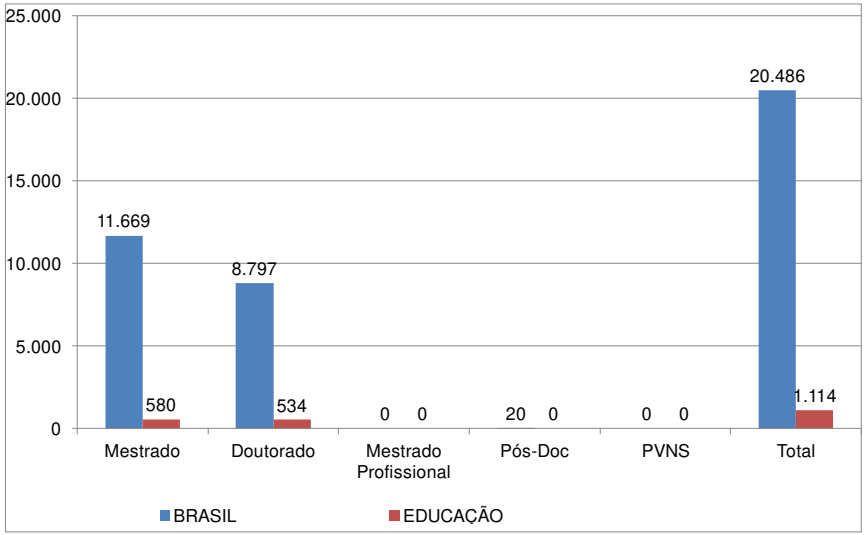


Gráfico 08 – Distribuição de bolsas pela CAPES no ano de 2000

Fonte: GeoCapes, 2013.

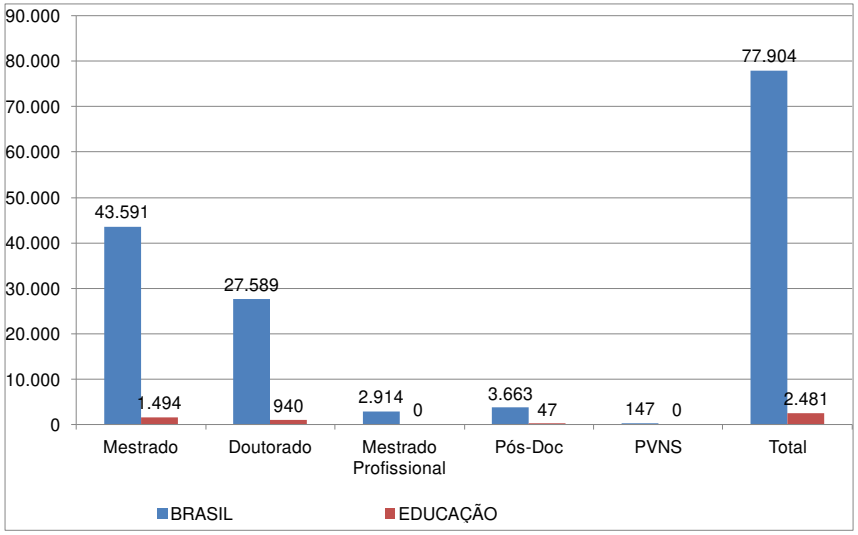


Gráfico 09 – Distribuição de bolsas pela CAPES no ano de 2012

Fonte: GeoCapes, 2013

Notamos pelos dados apresentados nos gráficos 08 e 09, que em 2000 a CAPES concedeu 20.486 bolsas de pós-graduação no país e que destas 1114 foram para programas de pós-graduação em educação. Já no ano de 2012, em um período de dez anos, estes valores, no caso dos programas de pós-graduação em geral, quase quadruplicaram, correspondendo a um investimento de 77.904 bolsas de pesquisas em geral, sendo 2481 bolsas para a área de educação.

Percebemos que em nível de Brasil, houve um aumento de 380,3%, e que, na área de educação o aumento foi de 222,7%. Não se pode desconsiderar o expressivo investimento realizado pela CAPES nos programas de pós-graduação no país, inclusive em relação à área de educação. Vemos que na área de educação do número total de titulados em 2012 que foi de 3470, 71,5% foram contemplados com bolsas de pesquisa. Embora, consideremos que este número poderia ser ainda maior.

A relação dos programas de pós-graduação em educação recomendados e reconhecidos, segundo os conceitos de avaliação da CAPES, podem ser observados na tabela 04 (dados de novembro de 2013).

Tabela 04

Relação de programas de pós-graduação em educação recomendados e reconhecidos segundo os conceitos de avaliação da CAPES

Área Educação	Totais de Programas de Pós-Graduação				
Conceitos	**M**	**D**	**M/D**	**F**	**Total**
3	59	0	0	23	82
4	01	0	41	02	44
5	0	0	13	01	14
6	0	0	05	0	05
7	0	0	03	0	03

Fonte**:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC) – Nov. 2013

Legenda: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, M/D – Mestrado e Doutorado, F - Mestrado Profissional.

Vale ressaltarmos que na relação dos programas de pós-graduação na área de educação constam programas denominados: Formação de professores, Educação

Contemporânea, Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Educação Especial, Educação Agrícola, Educação, Cultura e Comunicação entre outros.

Verificamos pelos dados da tabela 04 que 55,4% e 29,7% dos programas de pós-graduação em educação foram avaliados com os conceitos 3 e 4, respectivamente. Vale lembrarmos que o conceito 3 é exclusivo para programas que ofereçam somente cursos de mestrados, sejam eles acadêmicos ou profissionais.

Dos demais programas, 9,5% contam com nota 5 que são considerados de alto nível de desempenho e apenas 3,4% dos programas da área de educação tem conceitos 6 e 2% conceito 7. Como destacamos no primeiro capítulo, os conceitos 6 e 7 são conceitos exclusivos para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência iguais aos dos mais importantes centros internacionais de pesquisa.

Deste modo, no próximo capítulo intitulado *Rankings e a Avaliação da CAPES: a busca pela excelência abordamos* alguns modelos de rankings universitários e conceitos de universidade de classe mundial e apresentamos uma discussão em torno da avaliação empreendida pela CAPES e seus procedimentos, bem como, do conceito de excelência por ela veiculado.

2. RANKINGS E A AVALIAÇÃO DA CAPES: A BUSCA PELA EXCELÊNCIA

"A excelência, como tudo aquilo que associamos ao valor, é uma maratona, e não uma corrida" (Daniel Lincoln, 2012).

Neste capítulo refletimos a respeito de quatro dos objetivos da nossa pesquisa que são: i) analisar alguns modelos de rankings universitários e seus indicadores, bem como, conceitos de universidade de classe mundial; ii) conhecer os critérios da CAPES para a avaliação dos PPGE; iii) identificar os itens utilizados por ela e compreender os modos que orientaram sua elaboração, e; iv) descrever e analisar a visão dos coordenadores dos PPGE pesquisados a respeito do modelo de avaliação empreendida aos programas pela CAPES.

Fazemos inicialmente uma análise em torno dos rankings. Em seguida, apresentamos uma discussão sobre a avaliação da CAPES, uma vez que, mesmo com procedimentos de análise e focos diferentes, o objetivo-fim dos rankings e da avaliação CAPES é avaliar, seja instituições de educação superior, programas e/ou produção acadêmica. Os primeiros voltados para as Instituições de Educação Superior no mundo e o segundo especificamente aos programas de pós-graduação brasileiros. Ambos desempenham a função de ranqueamento da Educação Superior procurando definir excelência acadêmica.

2.1. RANKINGS E AS UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL

"A corrida é para reivindicar maior status e prestígio. O que fica para trás na competição pelo status de Classe Mundial?" (ALTBACH, 2004, s/p, tradução livre)[39].

[39] ALTBACH, P. G. The Costs and Benefits of World – Class Universities. *Academe Online*. Jan/fev. 2004. Disponível em: <http://aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2004/JF/Feat/altb.htm>. Acesso em: jul. 2012.

Temos acompanhado com uma frequência cada vez maior a divulgação de diferentes rankings. Toda vez que um novo ranking é publicado ou mencionado, ele gera uma série de discussões, sentimentos de aceitação, assim como rejeição aos seus resultados. Não diferente disso, presenciamos trienalmente o impacto causado quando a Capes divulga os resultados das avaliações dos programas de pós-graduação no Brasil.

Os rankings internacionais têm se destacado sobremaneira no âmbito educacional envolvendo importantes organizações e especialistas renomados que passaram a se empenhar na análise e questionamento de metodologias e critérios utilizados pelos diferentes rankings (FERNANDES; NUNES, 2011).

Destacamos nas discussões referentes aos rankings, a especialista Ellen Hazelkorn (2010) que ressalta a crescente obsessão com rankings universitários no mundo todo. De acordo com a autora, eles se tornaram ubíquos desde a década de 1990. Os rankings que começaram como um exercício acadêmico nos Estados Unidos no início do século XX transformaram-se em um produto dirigido a estudantes na década de 1980, com o intuito de auxiliá-los na escolha da Instituição de Educação Superior onde estudariam, passando a se constituir como indicadores e mesmo indutores da competição global e da busca desenfreada pela excelência/reputação acadêmica.

Para Hazelkorn (2010, p. 57),

> os rankings são usados para sustentar exortações do governo por maior competitividade e receptividade ao mercado e aos clientes, definindo uma missão diferenciada, com mais eficiência e produtividade e se tornando de classe mundial. A batalha por excelência de classe mundial fundiu prioridades nacionais com institucionais e transformou os rankings globais de ferramenta de benchmarking em instrumento estratégico.

Convém lembrarmos, a propósito, as palavras de Altbach (2004, s/p, tradução livre),

> Todos almejam uma universidade de excelência em nível mundial. O problema é que ninguém sabe exatamente o que significa uma universidade de classe mundial e, da mesma forma ninguém descobriu como alcançar este nível de

> Universidade. Conhecemos, no entanto, o conceito de Universidade de excelência reconhecida mundialmente. Uma busca no Google, por exemplo, traz milhares de referências e as instituições - desde modestas universidades do centro do Canadá até uma nova Faculdade situada no Golfo Pérsico – todas consideradas como de "Classe mundial". Estamos em uma época de exageros acadêmicos em que universidades de diferentes tipos e de diversos países reivindicam este elevado status, muitas vezes com fracas justificativas.

Vemos de acordo com Altbach (2004), que embora não se saiba exatamente o que é uma Universidade de Classe Mundial todos a almejam. As Instituições de Educação Superior e seus dirigentes, professores e pesquisadores desejam estar entre os melhores situados nos rankings. Muitas vezes a preocupação é apenas com o prestígio e não necessariamente com a qualidade das IES.

A questão é que os rankings desenvolvidos por governos, organizações sociais, jornais, revistas e academias, talvez sejam o modo mais difundido de classificar excelência e, principalmente, eficácia de uma instituição pela crença pública de que eles equivalem à qualidade, retorno financeiro e pela cobertura dada pela imprensa aos seus resultados (NUNES et al, 2012).

Muitos são os rankings internacionais divulgados[40], desde os mais consolidados no meio acadêmico-científico até os mais recentes que procuram alcançar seu espaço. Um dos mais conhecidos e respeitados é o World University Rankings – WUR, divulgado pela revista Times Higher Education (THE)[41] desenvolvido em parceria com a Thomson Reuters desde 2010.

Publicado desde 2004[42], este ranking tem como objetivo principal produzir tabelas classificatórias das universidades. Sendo assim, apresenta uma lista hierarquizada, baseada em uma classificação realizada em duas grandes categorias: i) por regiões continentais: Europa, Ásia, América do Norte, América do Sul, Oceania e

[40] Para consultar os rankings acadêmicos mais destacados, seus critérios e metodologias ver: NUNES, E. O. et al. Rankings Internacionais: relações, sentidos e metodologias instáveis. In: NUNES, E. O. et al**.** *Educação Superior no Brasil:* estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

[41] Denominada anteriormente de The Times Higher Education Supplement, é uma revista inglesa projetada especificamente para profissionais de Educação Superior. Fundada em 1971 encontra-se disponível online desde 1995.

[42] Este ranking, de 2004 a 2009, foi produzido pela Quacquarelli Symonds (Q & S). Trata-se de uma companhia privada sediada em Londres que aconselha estudantes de "alto potencial" para seus estudos e carreiras. Porém, desde 2010, os rankings da Q & S e da THE tornaram-se distintos (NUNES, 2012).

África e ii) por cinco grandes áreas do saber: engenharia e tecnologia, ciências da vida, clínica, saúde e pré-clínica, ciências físicas, artes e humanidades (NUNES et al, 2012).

A partir de 2010, com nova parceria e com o intuito de fomentar a confiabilidade de seu ranking, que inicialmente conferia grande peso às avaliações de pares[43], a THE passou a adotar nova metodologia, com base em 13 indicadores de desempenho, considerado o único ranking mundial universitário que examina as principais missões de uma instituição de ensino superior: pesquisa acadêmica, ensino, transferência de conhecimento e atividades internacionais.

Deste modo, foram agrupadas seis novas medidas distribuídas em 13 indicadores àquelas anteriores (2004-2009), que eram: atividade econômica/inovação, indicadores de pesquisa, diversidade internacional e indicadores institucionais. Na tabela 05 podemos observar os indicadores e a pontuação de cada um deles de acordo com o ranking divulgado pela THE.

[43] O método anterior, relacionado à reputação das IES, correspondente a 40% da pontuação geral, demonstrou-se falho.

Tabela 05

Indicadores e pesos do World University Ranking - WUR

Categorias	Descrição	Indicadores	Pontuação por indicador	Pontuação Total
Citações	Influência de pesquisa	Impacto da Citação – média normalizada de citações por artigo.	30,0%	30,0%
Ensino	O ambiente de aprendizagem	Pesquisa de reputação – ensino	15,0%	30,0%
		Prêmios de doutorados por acadêmico	6,0%	
		Estudantes da graduação por acadêmico	4,5%	
		Renda por acadêmico	2,25%	
		Relação doutores premiados/bacharéis premiados	2,25%	
Pesquisa	Volume, renda e reputação	Pesquisa de levantamento de reputação	19,5%	30,0%
		Pesquisa de renda em escala	5,25%	
		Ambiente de pesquisa	4,5%	
		Receitas públicas de pesquisa/renda total de investigação	0,75%	
Perspectiva Internacional	Funcionários e estudantes	Relação entre quadros de funcionários internacionais e internos	2,5%	7,5%
		Relação entre estudantes internacionais e internos	2,5%	
		Proporção do total de publicações em periódicos de uma universidade que têm pelo menos um coautor internacional	2,5%	
Inovação	Transferência de conhecimento à indústria	Renda de pesquisa da indústria - por docente	2,5%	2,5%

Fonte: THE World University Rankings, out. 2013 (tradução livre).

Das categorias elencadas percebemos com destaque a de citações (30%) com foco na influência da universidade de pesquisa, medida pelo número de vezes que o trabalho publicado de uma universidade é citado por acadêmicos no mundo todo.

Para a classificação do ranking 2013-14 foram analisados pela Thomson Reuters mais de 50 milhões de citações de 6 milhões de artigos de periódicos, publicados ao longo de cinco anos. Os dados foram levantados a partir de 12.000 periódicos acadêmicos indexados na Web of Science da Thomson Reuters, publicados entre 2007 e 2011 e de citações a estes documentos realizados no período de 2007 a 2012. Segundo o editor da revista Times Higher Education e do World University Rankings, o jornalista britânico Phil Baty (THE, 2013), as citações ajudam a demonstrar o quanto cada universidade tem subsidiado a disseminação de novas ideias e conhecimentos, elas mostram as pesquisas que se destacam e são utilizadas por outros acadêmicos e mais importante, são compartilhadas pela comunidade mundial. Porém, Baty chama a atenção de que utilizar as citações como métricas de qualidade é um tanto polêmico, embora, haja para ele importantes evidências de uma correspondência entre a contagem de citações e o desempenho da pesquisa.

Para Nunes et al (2012, 136), esta importância dada às citações é justificada pelo "nível relativamente alto de confiança que a comunidade acadêmica global deposita no indicador, como parâmetro da qualidade da pesquisa". Neste sentido, Vanz e Caregnato (2003) ressaltam que o uso da citação como medida de qualidade depende da definição que é dada ao conceito de qualidade. Para as autoras, "se um autor encontra uma idéia que pode ser utilizada em sua pesquisa, esta é uma idéia válida, uma idéia que tem qualidade para aquele autor. Desta forma, as citações não são medidas de qualidade de trabalhos, mas são medidas de qualidade definidas socialmente pela comunidade científica" (VANZ, CAREGNATO, 2003, p. 252).

Outra categoria com relevância no ranking é o ensino (30%). Como vimos na tabela 05 esta categoria concentra cinco indicadores de desempenho com o intuito de propiciar uma visão do ambiente de ensino e aprendizagem de cada IES, tanto na perspectiva do aluno quanto da instituição. Seu indicador principal representando 15% desta categoria leva em consideração os resultados de uma pesquisa de reputação no

ensino. Para o ranking de 2013-14, foram consideradas 16.639 respostas de experientes estudiosos sobre o prestígio de instituições de ensino e pesquisa.

Uma das medidas de qualidade desta categoria se dá na relação da taxa de admissão de alunos com o número de docentes da instituição, o que sugere a importância de uma relação coerente entre o volume de estudantes e o corpo docente da IES, apesar de ser considerada pelos próprios elaboradores do ranking uma medida frágil. Outro indicador é a proporção de PhD por bacharéis graduados. Para Baty em uma instituição com alta proporção de estudantes em Programas de Pós-Graduação são mais intensas as produções de conhecimentos, uma vez que a presença de uma comunidade ativa de pós-graduação representa uma ideia de pesquisas mais eficazes, além de ser um ambiente de ensino mais valorizado pelos alunos de graduação e de pós-graduação (THE, 2013).

Ainda quanto à categoria ensino chama a atenção notícia publicada na Folha de são Paulo por Righetti (2013) de que um estudante universitário de uma universidade de excelência como Harvard, tem em média 15 horas/aula semanais. Enquanto um estudante de engenharia na Escola Politécnica da USP, por exemplo, tem praticamente o triplo de horas/aula. Universidades como Harvard possuem a filosofia de que cada hora aula exige em média uma hora a mais de estudos e de leituras por parte dos alunos, o que acabam somando em média 30 horas de estudos. Além disso, a universidade incentiva os alunos a participarem de atividades de pesquisa, trabalhos culturais e sociais e a praticarem esportes, entre outros, entendendo que isso propicia uma formação mais completa. Esta filosofia permite observarmos a concepção de ensino que IES de excelência como Harvard tem acerca do ensino.

A categoria Pesquisa também tem destaque na elaboração do ranking da THE com 30% na porcentagem geral e é composta por volume, renda e reputação da pesquisa. O indicador de pesquisa de reputação é o que tem maior peso (19,5%) e segundo Nunes et al (2012, p. 137) se deve ao “grau de confiança que ela possui entre os acadêmicos, que tendem a ser mais bem informados sobre a reputação dos departamentos de pesquisa e, seus campos de especialidade”, uma vez que o levantamento de reputação ocorre entre os pares acadêmicos. De acordo com dados

do THE foram tomadas como base 10.000 respostas para a elaboração do ranking 2013-14. Outro indicador é a receita disponível para a pesquisa que embora seja fundamental para o desenvolvimento de pesquisas de universidades de classe mundial é um indicador questionável, pois pode ser influenciado pela política nacional e as conjunturas econômicas.

Nesta categoria o indicador ambiente de pesquisa inclui uma medida de volume de pesquisa em relação ao número de funcionários. O ranking toma como dado o número de artigos científicos publicados em revistas acadêmicas indexadas na base Thomson Reuters. O que segundo Baty (THE, 2013) possibilita uma ideia da capacidade de uma instituição para publicar artigos em revistas e jornais de qualidade.

A categoria Perspectiva Internacional de estudantes e funcionários (7,5%) permite visualizar a diversidade no campus, ponderada pela relação entre pessoal nacional e internacional e a colaboração de pares internacionais em projetos de pesquisa. Esta categoria é um parâmetro da capacidade da instituição em atrair pessoal altamente qualificado, em especial mestrandos e doutorandos, o que para o ranking representa um elemento essencial para o sucesso da instituição no cenário global. Para Nunes et al (2012, p. 138) esta categoria é um "sinal da competitividade global de uma instituição e de seu compromisso com a globalização", além de ser um indicador que revela "a incapacidade de avaliar a qualidade dos estudantes e os problemas causados pela geografia, assim como pelo regime da taxa de mensalidade".

Por fim, a última categoria Inovação demonstra a capacidade de uma instituição em transferir conhecimentos, colaborar com inovações e consultorias para a indústria. Segundo Baty uma importante missão da academia global contemporânea. Esta categoria busca por meio do indicador da receita captar o financiamento de uma instituição de pesquisa vinculada à indústria, ou seja, a capacidade da instituição em atrair financiamento do mercado competitivo (THE, 2013).

Apresentada a metodologia pela qual são elaborados os rankings da THE, destacamos as versões 2012-13 e 2013-14 deste ranking que classifica as 400 melhores universidades do mundo. Essas versões empregaram a mesma metodologia que a versão anterior 2011-12, ou seja, os indicadores acima citados.

O fato de os critérios manterem-se os mesmos permite comparações anuais, identificando as Universidades que se mantiveram estáveis, as que conquistaram posições melhores e as que inversamente se situaram em piores posições.

A tabela 06 a seguir mostra as dez melhores universidades do mundo segundo a Times Higher Education.

Tabela 06

Classificação das 10 melhores Universidades do mundo segundo a THE 2012-13 e 2013-14

Posição		Instituição	País/Região	Pontuação	
2012/13	2013/14			2012/13	2013/14
1°	1°	California Institute of Technology	EUA	95,5	94,9
2º	2º	University of Oxford	Reino Unido	93,7	93,9
2º	4º	Stanford University	EUA	93,7	93,8
4º	2º	Harvard University	EUA	93,6	93,9
5º	5º	Massachusetts Institute of Technology	EUA	93,1	93,0
6º	6º	Princeton University	EUA	92,7	92,7
7º	7º	University of Cambridge	Reino Unido	92,6	92,3
8º	10º	Imperial College London	Reino Unido	90,6	87,5
9º	8º	University of California, Berkeley	EUA	90,5	89,8
10º	9º	University of Chicago	EUA	90,4	87,8

Fonte: THE World University Rankings, out. 2013[44]

Observamos na tabela acima com os dados do ranking 2012-13 e 2013-14 que de um ano para outro são significativas às mudanças de pontuações e, consequentemente de posição das IES. Apesar de manter-se na 1º posição nos dois anos o Instituto de Tecnologia da Califórnia teve um decréscimo na sua posição de 95,5 para 94,9. Inicialmente seis décimos parecem representar pouco, mas, pode ser a diferença de colocação de uma IES. A Universidade Harvard, por exemplo, que estava na 4º posição no ranking 2012-13 com 93,6 passou para a

[44]Disponível em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>. Acesso em: nov. 2013.

2º posição empatada com a Universidade de Oxford com 93,9, ou seja, uma diferença de três décimos na pontuação. Esta diferença pode ser percebida ainda na Universidade de Stanford que mesmo possuindo uma pontuação de um décimo maior que no ano anterior caiu da 2º para a 4º posição no ranking. Percebemos que em geral as pontuações de 2013-14 são mais baixas que a do ano anterior.

De acordo com os dados gerais divulgados pela THE, observamos que os Estados Unidos dominam a lista das 200 primeiras melhores instituições de ensino superior do mundo. A tabela acima mostra que das dez melhores Instituições sete são americanas.

O Reino Unido conquista o segundo melhor desempenho com sete universidades entre as 50 primeiras e 31 universidades entre as 200 primeiras. O país com o terceiro melhor resultado foi a Holanda com 12 instituições entre as primeiras duzentas.

Já as IES britânicas baixaram várias posições no ranking, enquanto as asiáticas tiveram posições significativamente melhores que as obtidas no ano de 2011-12. De acordo com a publicação da THE, este fato pode ser um indicativo de mudança futura quanto ao poder no Ensino Superior do Ocidente para o Oriente. O Japão foi o país oriental com melhor desempenho contando com cinco universidades entre as 200 primeiras colocadas no ranking.

As Universidades brasileiras ficaram em posições mais baixas no ranking 2013-14 do que no anterior 2012-13. A Universidade de São Paulo que se situava na 158º posição ficou posicionada entre as 226 e 250 colocadas e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que figurava entre as 251-275 posições ficou entre 301 e 350.

Outro ranking internacional lançado no ano de 2012 pela THE aborda o “Top 100 Under 50” que corresponde a uma classificação anual das 100 melhores universidades com menos de 50 anos de existência. Este ranking demonstra não aquelas instituições com séculos de história, mas as universidades mais jovens que mostram um grande potencial de futuro.

A Classificação destas universidades foi construída com base nos mesmos 13 indicadores de desempenho da World University Rankings, mas a metodologia foi readequada para refletir as características das universidades mais jovens, dando menor peso aos indicadores subjetivos de reputação acadêmica. Informações disponíveis no site da THE enfatizam que esta decisão baseia-se no *feedback* do grupo de plataforma de mais de 50 consultores técnicos do mundo todo.

Contudo, permanecem as mesmas cinco categorias analisadas anteriormente: i) Pesquisa – volume, renda e reputação (correspondendo a 30% do total); ii) Citações – influência da pesquisa (30%); iii) Ensino – ambiente de aprendizagem (30%); iv) Perspectiva Internacional: professores, estudantes e pesquisa (7,5%) e v) Lucro da Indústria - inovação (2,5%).

Nos rankings "Top 100 Under 50" 2012 e 2013[45], trinta países e regiões foram representados, sendo liderada pela Pohang University of Science and Technology, da Coréia do Sul pelo segundo ano. Esta Universidade tem apenas 27 anos e segundo informações divulgadas no site da THE avançou surpreendentemente, com a ajuda de investimentos particulares e forte apoio do governo.

No ranking divulgado em 2013, quanto à classificação por países vemos que dentre as universidades listadas no topo das 100 estão Grã-Bretanha com 18 universidades, Austrália com 13 e os Estados Unidos com 8 delas. Os países asiáticos também alcançaram um bom desempenho no ranking, comprovando o comprometimento dos últimos anos em investimentos e apoios voltados ao Ensino Superior.

Segundo Baty (THE, 2012, tradução livre), a classificação das 100 melhores universidades com tempo inferior a 50 anos é uma importante notícia para a Austrália, pois,

[45] A tabela com as dez primeiras colocadas entre as Universidades com menos de 50 anos nos rankings "Top 100 Under 50" 2012 e 2013 pode ser visualizada no anexo 03

> Apenas o Reino Unido tem mais representantes no top 100 do que a Austrália, superando Estados Unidos, França, Alemanha e Canadá, entre outros países. As universidades mais antigas australianas já aparecem em boas posições em tradicionais rankings mundiais, portanto esta nova lista é um sinal real da força do sistema educacional da Austrália.

O Brasil que no ranking 2012 contou com duas Universidades entre as 100 com menos de 50 anos: a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 44° lugar com pontuação de 35,9 e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) em 99° com 19,9 de pontuação. No ranking divulgado em 2013 a Unicamp aparece como a única representante brasileira no topo das 100. Nesta segunda edição anual do ranking, a UNESP não aparece na classificação. Já a Unicamp subiu para a 28º colocação com 45,4 pontos.

Para Marcelo Knobel, Pró-Reitor de graduação da Unicamp (2009-2013), um dos principais aspectos que justificam a boa colocação da Unicamp no ranking é a autonomia da universidade. Segundo ele, "com a autonomia financeira, as universidades paulistas precisaram repensar a maneira como utilizavam os recursos para investimento em sua própria melhoria" (LIRA, 2013)[46].

Segundo Lira (2013) quanto a UNESP que estava na 99º posição do ranking no ano 2012 não ter sido classificada no ranking 2013, o editor da THE, Phil Baty destacou que não houve diminuição no desempenho e nos indicadores da instituição, mas, foi ocasionado devido à melhoria de outras instituições no topo da lista.

Outro exemplo de ranking, desta vez de ordem nacional, divulgado também pela primeira vez em 2012, foi o Ranking Universitário Folha (RUF, 2012) realizado pela Folha de São Paulo. A despeito de inúmeras controvérsias, principalmente pela variação de pesos utilizados em cada um de seus indicadores, adquiriu visibilidade e divulgação por parte das Universidades classificadas como as dez primeiras. O que parece indicar que mais importante naquele momento que a qualidade e validade das medidas utilizadas para indicá-

[46] Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,unicamp-e-a-unica-universidade-brasileira-entre-as-100-melhores-novatas-do-mundo,1044412,0.htm>. Acesso em: jul. 2013.

las foram os resultados medidos pela reputação que estes dados podem ocasionar.

O RUF é dividido em duas categorias de análise. Uma analisa as 192 universidades brasileiras como um todo e a outra avalia os trinta cursos de graduação, indiferentemente de sua organização, se são universidades, centros universitários ou faculdades[47]. Enquanto a primeira desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão as duas últimas são mais voltadas para o ensino.

Para a realização do ranking, a Folha criou sua própria metodologia tomando como base modelos de avaliações internacionais consolidados. O ranking universitário da Folha 2013 teve mudanças de metodologia comparado com a versão anterior 2012. No ranking de universidades, a mudança se deu principalmente na categoria ensino que na versão anterior era restrita a pesquisa do Datafolha realizada com pesquisadores cadastrados no CNPq. No ranking 2013, foram entrevistados professores responsáveis pelas avaliações *in loco* de cursos de graduação cadastrados pelo INEP-MEC, com o objetivo segundo o RUF (2013) de consultar docentes com maior vínculo ao ensino. Foram também incorporados dados como o perfil dos docentes e a nota no Enade[48]. Outra modificação foi à inclusão da categoria internacionalização havendo assim uma transferência de pontuação de cada categoria.

O objetivo das mudanças foi valorizar mais a categoria ensino em conjunto com a categoria mercado de trabalho. Ambas representam no ranking 50% da nota da universidade. Para a equipe técnica do ranking isto se justifica uma vez que as universidades brasileiras desempenham importante função de formar recursos humanos, diferentemente dos rankings internacionais que

[47] De acordo com o Decreto 5.773/06, as IES, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: faculdades, centros universitários e universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2006).

[48] "O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que integra o Sistema Nacional de Desempenho de Estudantes (SINAES), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências". Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: out. 2013.

tendem a valorizar mais a produção científica (pesquisa e citações) (RUF, 2013).

Na análise dos cursos de graduação também houve alterações. No ranking 2012, somente na categoria mercado de trabalho era realizado o ranking por cursos. Em 2013 com a inserção dos professores responsáveis pelas avaliações *in loco* de cursos de graduação realizou-se o ranqueamento por curso também correspondente à categoria ensino. Além disso, o número de cursos analisados passou de 20 para 30 e foi considerado para a definição dos cursos analisados o número de matrículas e não mais de concluintes como realizado no ano anterior.

O ranking 2013 avaliou as 192 universidades em cinco categorias: ensino, inserção no mercado de trabalho, pesquisa, internacionalização e inovação. Esse ranking foi composto pelos seguintes indicadores como podemos observar na tabela 07.

Tabela 07

Indicadores e pesos do RUF 2013

Categorias	Indicadores	Pontos	Total
Pesquisa	Total de publicações em periódicos da base Web of Science entre 2009 e 2010;	07	40
	Total de citações indexadas na base Web of Science em 2011, de trabalhos publicados em 2009 e 2010;	07	
	Número de citações por publicação;	02	
	Número de publicações por docente, cruzando dados do Web of Science com o Censo da Educação Superior 2011;	07	
	Número de citações por docente, cruzando dados do Web of Science com o Censo da Educação Superior 2011;	07	
	Total de publicações na base SciELO entre 2009 e 2010 (periódicos nacionais, excluídas as que constam no Web of Science, para evitar repetição);	04	
	Volume de recursos captados em 2011 em agências de fomento (fundações estaduais, Capes e CNPq).	06	

Continuação...

Categorias	Indicadores	Pontos	Total
Ensino	Pesquisa feita pelo Datafolha com uma amostra de 464 professores universitário cadastrados pelo INEP/MEC que fazem as avaliações dos cursos de graduação. Eles responderam quais eram as melhores IES em suas respectivas áreas de atuação;	22	32
	Percentual de professores com doutorado, coletado do Censo da Educação Superior 2011;	04	
	Percentual de professores com dedicação integral, coletado do Censo da Educação Superior 2011;	04	
	Nota dos cursos de graduação no Enade, avaliação do governo federal.	02	
Mercado de trabalho	Pesquisa Datafolha com uma amostra de 1.681 responsáveis pela área de recursos humanos das empresas (profissionais que fazem as contratações), que atuam na área dos 30 cursos de graduação avaliados no RUF.	18	18
Internacio-nalização	Publicações internacionais que citam publicações da universidade, na base Web of Science em 2011, de trabalhos publicados em 2009 e 2010, por docente;	02	06
	Percentual de artigos na base Web of Science entre 2009 e 2010 em coautoria internacional;	02	
	Proporção de professores estrangeiros em relação ao número total de docentes da instituição, coletados no Censo da Educação Superior 2011.	02	
Inovação	Número de pedidos de patentes (no Instituto Nacional da Propriedade Industrial) entre 2002 e 2011.	04	04

Fonte: Ranking Universitário Folha, 2013.

Com base neste ranking podemos perceber que o modo de avaliar a qualidade das universidades é baseado na quantidade, número de publicações, de citações, de volume de recursos entre outros. Como se qualidade e quantidade fossem sinônimos. No item 4.3.3 *Dilema Produtividade-Qualidade* discutiremos estes termos.

No anexo 04 consta a tabela com as dez primeiras universidades brasileiras classificadas no Ranking Universitário 2013. Ao localizarmos as universidades que fazem parte deste trabalho com seus respectivos programas de pós-graduação em educação temos as seguintes colocações: na primeira classificação a USP com 96,89 pontos e a UFMG na terceira posição com 94,9.

As demais com pontuações menores são: em 12° com uma pontuação de 85,04, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); em 13° está a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com 85,04 pontos; em 15º a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) com 70,85; a Universidade Federal Fluminense (UFF) ficou em 18° com 83,49 de pontuação, seguida da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) na 19° posição, com 82,94 e na 42° posição a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com 65,01 pontos.

Cabe destacarmos que o intuito, neste momento, não é discutir a validação deste ranking que, como já destacamos, suscita polêmicas principalmente em torno de sua metodologia de análise, apesar das mudanças ocorridas na edição 2013.

A respeito do modo como são utilizados os diversos rankings existentes, Phil Baty durante uma palestra realizada na 1ª Escola Zeferino Vaz de Educação Superior[49] promovida pelo Centro de Estudos Avançados (CEAv) em parceria com a Pró-reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) chamou a atenção para a responsabilidade com o uso dos mesmos, enfatizando que os dados oferecidos por meio de tabelas de comparação internacional não deveriam ser determinadores de políticas públicas, tais como são utilizadas para avaliar Instituições de Educação Superior, definir investimentos (qual instituição deve receber mais financiamento de agências de fomento ou mesmo receber estudantes de programas de bolsas, como o Programa brasileiro Ciência sem Fronteiras[50]) ou mesmo para nortear a política educacional da instituição (informação verbal).

Baty aborda ainda que as classificações como as realizadas pela revista Times Higher Education podem, no máximo, “informar”, mas, jamais determinar a

[49] A 1ª Escola se destinou prioritariamente a dirigentes da alta administração das IES, públicas ou privadas, do Brasil e de outros países, em particular da América Latina. “O programa foi construído para motivar o debate e a reflexão acerca da educação superior atual, tanto no Brasil como de uma perspectiva internacional, suas tendências e desafios, com temas relevantes para aqueles que tomam decisões estratégicas em suas instituições”. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/ezv/>. Acesso em: jul. 2012.

[50] É um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Maiores informações: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: jul. 2012.

política pública, uma vez que todas as formas de classificar são necessariamente grosseiras, reduzindo os avaliados, neste caso em específico, as instituições de educação superior, independentemente de suas diferentes missões, história, condições físicas e/ou financeiras a uma única nota. Deste modo, nenhum ranking universitário poderá ser considerado realmente completo ou objetivo.

Neste contexto, vemos que o uso inadequado dos rankings e mesmo apenas a observação dos resultados expressos pelas tabelas sem um maior aprofundamento e análise dos mesmos, pode gerar equívocos, como abordado por Salmi (2009) em seu livro: “The challenge of Establishing World-Class Universities” (O desafio de estabelecer Universidades de Classe Mundial, em tradução livre) de que os resultados dos rankings de universidades globais publicado pela revista Times Higher Education em setembro de 2005 provocaram uma grande controvérsia na Malásia quando mostrou ao país que duas de suas melhores universidades caíram aproximadamente 100 colocações no ranking em comparação com os resultados apresentados no ano anterior.

Cabe registrarmos que a grande queda foi principalmente resultado de uma mudança na metodologia utilizada no ranking, fato pouco conhecido. Segundo Salmi (2009) tal notícia foi tão traumática e gerou tamanho desconforto que resultou na criação de uma comissão de inquérito para investigar o assunto e algumas semanas mais tarde, o vice-reitor da Universidade da Malásia deixou o seu cargo.

Para o autor, esta forte reação não estava fora das características de uma nação cujo Plano de Desenvolvimento visa moldar a transformação do país em uma economia baseada no conhecimento, com destaque para o importante apoio do setor universitário. Apesar de aparentemente extrema, essa reação não é incomum em sistemas universitários de todo o mundo. Preocupações sobre rankings universitários refletem o reconhecimento geral de que o crescimento econômico e a competitividade global são cada vez mais impulsionados pelo conhecimento e que as universidades desempenham um papel fundamental nesse contexto.

De acordo com Salmi (2009), duas perspectivas complementares devem ser consideradas na análise para se alcançar a transformação e se estabelecer novas universidades de classe mundial. A primeira dimensão diz respeito à natureza externa,

ou seja, ao papel do governo no Estado Nacional e Provincial e os recursos que podem ser disponibilizados para aumentar a estatura das instituições. A segunda dimensão é interna e tem a ver com as transformações necessárias nas próprias instituições consideradas individualmente, com sua missão e com os atores institucionais.

Segundo este autor, o papel do governo no passado, enquanto financiador em prol do crescimento de Universidades de Classe Mundial, não se constituía como um fator de alta expressão. A história das Universidades da Ivy League[51] nos Estados Unidos revela que, em geral, elas cresceram como resultado de desenvolvimento próprio da instituição, em vez de por deliberada intervenção do governo. Da mesma forma, as Universidades de Oxford e Cambridge evoluíram ao longo dos séculos por investimentos próprios, com variáveis níveis de financiamento público, mas com autonomia considerável em termos de governança e de definição de missão. Hoje, porém, é improvável que uma universidade de classe mundial possa ser construída sem um ambiente político favorável e apoio direto da iniciativa pública.

Mas, afinal o que constitui uma Universidade de Classe Mundial? Como observado por Altbach (2004, s/p, tradução livre) "todo mundo quer, ninguém sabe o que é, e ninguém sabe como conseguir uma Universidade de Classe Mundial".

Na última década, o termo "Universidade de Classe Mundial" tornou-se presente e permanente no contexto educacional, não apenas voltado para a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino e pesquisa na Educação Superior, mas também, e talvez mais importante, pela aquisição do *status* conferido às universidades consideradas de excelência, bem como, em especial no caso das IES privadas, para o desenvolvimento da capacidade de competir no mercado global de educação superior por meio da aquisição, adaptação e criação de conhecimento avançado.

[51] A Ivy League é o nome da liga esportiva formada por oito das tradicionais universidades do nordeste dos Estados Unidos: Brown University, Columbia University, Cornell University, Dartmouth College, Harvard University, University of Pennsylvania, Princeton University e Yale University. Apesar de ter tido origem na liga esportiva, Ivy League é um termo utilizado para se referir às oito mais tradicionais e destacadas universidades americanas. O nome Ivy League derivaria ainda de hera, planta que recobre vários dos prédios históricos dessas instituições, indicativo de sua antiguidade. TREFIL, J. KETT, J. F. HIRSCH, E.D. The New Dictionary of Cultural Literacy, Third Edition. *Houghton Mifflin Company*, 2002.

Salmi (2009) aponta em seus estudos algumas características existentes em Universidades de Classe Mundial (UCM) conforme figura a seguir:

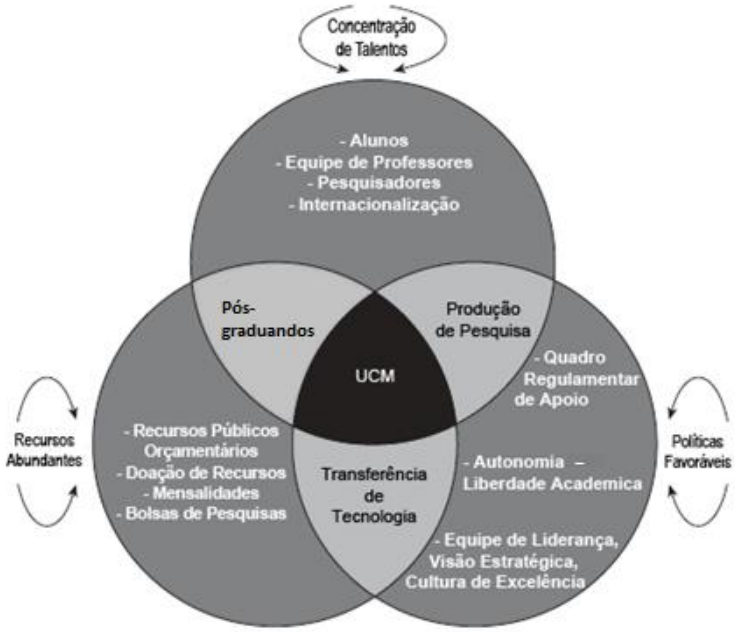


Figura 01 - Características de uma universidade de classe mundial: Alinhamento de fatores-chave:
Fonte: SALMI, 2009, p. 8.

Esses fatores (figura 01) segundo Salmi (2009) determinam a construção da excelência acadêmica de Instituições de Educação Superior. Embora não seja objetivo desse texto a discussão de cada um dos indicadores apontados por Salmi e nem estamos tomando-os como verdades prontas e acabadas para o alcance da excelência. Parece interessante destacarmos o indicador "Transferência de Tecnologia", termo este que tem sido discutido nos estudos do professor Renato Peixoto Dagnino[52]. Para Dagnino (2009, p. 7),

> um desafio permanente é a substituição da ideia ingênua e ineficaz da "oferta" ou "transferência" de conhecimento (e de tecnologia) produzido pela comunidade de pesquisa, ainda que socialmente sensibilizada para atores

[52] Professor Titular na Universidade Estadual de Campinas nas áreas de Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e de Política Científica e Tecnológica.

> sociais que o “demandam”, por uma construção coletiva de conhecimento e com a incorporação dos valores, interesses e saberes dos excluídos.

Essa ideia de transferência passa por uma concepção de desenvolvimento linear, que foi anteriormente discutida nos trabalhos de Herrera (2003), em que aqueles que dominam a ciência e tecnologia a transferem para os que a consomem. Em outras palavras, as IES consideradas Universidades de Classe Mundial que dominam e produzem tecnologia e conhecimento de ponta, as transfeririam para as instituições menores, para que estas as copiassem e logo chegariam ao status de excelência ou disporiam de condições de produzir tecnologias de ponta também.

Porém, tanto Herrera quanto Dagnino destacam que não existem respostas previamente prontas e acabadas para situações peculiares. Cada contexto envolve uma série de especificidades que exigem respostas próprias. Deste modo, dentro desta concepção não faz sentido, a ideia de replicar os saberes e técnicas, mas, a necessidade de que o conhecimento e a tecnologia sejam construídos e adequados às características próprias de cada contexto e para isso são necessárias a elaboração de políticas públicas de fato engajadas com este objetivo. Ou então, as primeiras serão sempre as detentoras e as segundas consumidoras.

Outros indicadores destacados por Salmi (2009) dizem respeito à produção científica e aos pós-graduandos, apesar de termos visto no capítulo anterior que pós-graduação e pesquisa não são sinônimas, a pós-graduação é considerada um espaço de pesquisa, de construção e divulgação de conhecimento, isto é, de produção científica.

É importante enfatizarmos que cada instituição, bem como seus cursos de graduação e programas de pós-graduação, possuem qualidades que necessitam ser consideradas e muitas vezes passam despercebidas quando são focados alguns pontos predeterminados sem se considerar as especificidades presentes em cada uma das IES. O mesmo vale para a discussão a seguir, sobre a avaliação dos programas de pós-graduação no país empreendida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

2.2. A AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

> *Quem sabe onde quer chegar, escolhe certo a avaliação e o jeito de avaliar* (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 13).

Como destacado por Dias Sobrinho, a escolha do modelo de avaliação e de seus procedimentos dependerá do objetivo que se pretende alcançar. Neste subcapítulo, antes de iniciarmos uma reflexão acerca da avaliação CAPES propriamente dita, apresentamos alguns conceitos e breve histórico da avaliação da educação superior de modo geral. Em seguida contextualizamos a avaliação empreendida pela CAPES aos Programas de Pós-Graduação e abordamos a visão de coordenadores entrevistados nesta pesquisa a respeito do modelo de avaliação dos programas de pós-graduação em educação.

2.2.1 A Avaliação da Educação Superior: Conceitos e breve histórico

A avaliação tem desempenhado, sobretudo, nas últimas cinco décadas, um importante papel, tanto no espaço educacional quanto nas agendas políticas, nas agências de fomento e outros campos do Estado.

Dias Sobrinho (2003), um dos estudiosos brasileiros que mais tem se dedicado ao estudo e à produção de conhecimento sobre o tema, destaca que o campo da avaliação se compõe historicamente e, portanto, se transforma em função das mudanças e movimentos dos fenômenos sociais. O autor apresenta alguns exemplos de usos da avaliação ao longo da história, um deles é o da China, usado há mais de dois mil anos quando esta já realizava exames de seleção para serviços públicos, outro é o que a velha Grécia exercia como a docimasia, isto é, verificação das aptidões dos candidatos para certas funções públicas.

Embora em nenhum dos casos houvesse avaliação escrita, é importante observarmos que os processos avaliativos já estavam impregnados de interesses públicos e apesar de naquela época ainda incipientes, serviram como moldes para os concursos amplamente praticados nos dias atuais.

Outro exemplo citado por Dias Sobrinho (2003) diz respeito ao uso que a indústria passou a fazer da avaliação nos tempos modernos, seja com o objetivo de verificar os efeitos das ações empreendidas para formação e capacitação dos trabalhadores, seja para classificá-los e selecioná-los, ou ainda como importante informação para a avaliação da própria gestão.

Contudo, como bem destaca o autor, é na educação que a avaliação encontra espaço privilegiado,

> Não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo. Também na educação a avaliação muitas vezes reafirma essa larga *tradição de regulação, seleção e hierarquização*, seja no interior das salas de aula ou nos domínios mais amplos da administração pública. Tão arraigados estão os *conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação* (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15, grifo nosso).

Para Dias Sobrinho, o conceito de avaliação que o mundo moderno produziu está diretamente vinculado às possibilidades e necessidades de escolha, sendo assim, a avaliação passa a ser um ato diretamente ligado a escolher e optar.

Afonso (2000) também ressalta que o campo da avaliação apresenta muitas concepções e são constituídas de sentidos e significados construídos a partir de contextos históricos, econômicos, sociais e culturais. Deste modo, a avaliação não pode ser compreendida como um processo neutro, desvinculado da realidade social, mas, dentro de um contexto mais amplo de mudanças educacionais, econômicas e políticas.

Dias Sobrinho (1997) apresenta, a partir de seus estudos, uma síntese da evolução do conceito de avaliação na área educacional. O autor destaca que a primeira geração, era preponderantemente técnica e a avaliação não se distinguia de medida. Assim, o rendimento escolar, por exemplo, era medido por meio de testes objetivos.

A segunda se destinou também à tecnologia de elaboração de testes, com o intuito de analisar o alcance dos objetivos e às diferenças individuais. Segundo Dias Sobrinho (1997, p. 80) “a distinção entre medida e avaliação foi marcante nessa fase, e o papel do avaliador, embora ainda técnico, foi muito mais o de descrever padrões e critérios em relação ao sucesso ou ao fracasso de objetivos”.

A terceira geração é marcada pelo julgamento de valor para além da medida e da descrição, o que por sua vez, torna mais complexa e difícil a tarefa do avaliador diante da pluralidade de valores e dificuldades de gerenciamento e a quarta geração começa a se preocupar com a negociação como elemento primordial de integração. A avaliação, neste momento, para além de aspectos técnicos e informativos, envolve também dimensões políticas, sociais e culturais. Deste modo, o processo passa a considerar as percepções e preocupações dos interessados, tornando a avaliação participativa, mais flexível e ampla na busca de atender a múltiplos interesses.

Assim, o conceito de avaliação foi se ampliando e se tornando bem mais complexo e abrangente. Na avaliação proposta por Dias Sobrinho (1997, p. 81) os aspectos e etapas não se sobrepõem, mas, articulam-se organizadamente,

> Mais do que uma simples medida episódica, a avaliação é um processo que requer a articulação de diferentes etapas e intrincados procedimentos em todas as atividades humanas. Tratando-se de processo formal e intencional, demanda a definição de critérios, campos, normas e referências bastante claros, que orientarão a produção de juízos de valor. Estes devem ter função instrumental de orientar as tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada.

No Brasil, nos últimos cinquenta anos, foram desenvolvidos distintos sistemas de avaliação da educação superior. Para Amorim (1992), um marco da avaliação se estabeleceu na reforma universitária de 1968, caracterizado por dois modelos de avaliação: o Plano Acton e o Relatório da Comissão Meira Matos. De acordo com o autor, as universidades no período do governo militar, vivenciaram intensas transformações. Os dois modelos de avaliação acima foram impostos às IES desempenhando como características fundamentais o controle autoritário das instituições e dos vários movimentos de oposição organizados pela comunidade acadêmica. Outra particularidade dessas avaliações era o uso de modelos

empresariais, semelhante ao do sistema produtivo para a reforma das universidades, aspirando à construção de uma educação superior tecnocrática voltada à formação de profissionais para atender os grandes setores industriais em ampliação no país.

Segundo Gatti (2002), o final dos anos de 1970 é marcado por uma preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições. Essa passa a ser um ponto fundamental no sistema de educação brasileiro. É nesse período, que se institucionaliza a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o intuito de se tornar uma referência de qualidade e de credenciar os programas.

Além desses modelos de avaliação das IES e seus programas, podemos citar o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em junho de 1983, ao final do governo militar, por intermédio do Conselho Federal de Educação; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) desenvolvido em 1993, pelo Ministério da Educação; o Sistema de Avaliação da Educação Superior do Sistema Estadual de São Paulo até a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pelo MEC por meio da Lei n. 10.861 de abril de 2004 (GIMENES, 2007).

Quanto à avaliação realizada até o final da década de 1980, de acordo com Santos Filho (1999), se limitou a autorizar e reconhecer o funcionamento de cursos de instituições de educação superior. Inicialmente eram realizadas avaliações preliminares, por meio de relatórios ou projetos e essas eram seguidas de visitas *in loco* por comissões de especialistas indicadas pelo MEC. Em um segundo momento, a avaliação final competia ao antigo Conselho Federal de Educação que no processo de expansão da educação superior se envolveu "numa teia de tráfico de influência e de corrupção, o que em consequência levou à extinção na metade desta década e à criação de um novo Conselho, o CNE", Conselho Nacional de Educação (SANTOS FILHO, 1999, p. 12).

Para o autor, a única história de relativo sucesso nessa tarefa de atuação do Estado como avaliador das IES, é a da CAPES, que avalia periodicamente os programas de pós-graduação brasileiros quase que unicamente por indicadores de

desempenho expressos em relatórios, embora nem sempre completos e alguns parcialmente verdadeiros.

A respeito da identificação de modelos de "Estado avaliador" em seu artigo "Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos", Santos Filho (1999) apresenta uma breve síntese de cada um dos sete modelos baseado nos estudos de Nicolás Bentancur[53] com o objetivo de caracterizar as diversas políticas brasileiras de avaliação das IES.

Dentre os moldes de avaliação estão: Modelo de mudança estratégica; Modelo de ordenamento funcional; Modelo de controle político; Modelo de distribuição orçamentária; Modelo de melhoria da qualidade; Modelo de imputação de responsabilidade pública e Modelo de contração do Estado.

O Modelo de mudança estratégica é definido como o "Estado avaliador" e diz respeito ao interesse do Estado em promover mudanças institucionais articuladas com seu projeto político de governo ou com o modelo de desenvolvimento do país. Nesse modelo de avaliação, o Estado adota práticas de controle do produto, transferindo para as IES serviços instrumentais enquanto desempenha a gestão estratégica, guiada para a mudança por meio de um sistema de sanções e prêmios, atrelados aos resultados alcançados. Esse modelo de avaliação é experienciado por grande parte dos países da Europa Ocidental, de alguns países da América Latina, e em especial, para nosso estudo, é o caso da avaliação da pós-graduação e da pesquisa realizada pela CAPES.

O Modelo de ordenamento funcional diz respeito à "avaliação para a manutenção do sistema, geralmente ligada ao financiamento orçamentário incrementalista" (SANTOS FILHO, 1999, p. 14). O objetivo expresso nesse modelo é o funcionamento harmônico e racional do sistema, bem como a preservação de padrões mínimos de qualidade. Esse modelo foi observado na reforma de educação colombiana, no sistema de avaliação das universidades do México e na reforma da educação superior do Chile.

Outro Modelo é o de controle político que inclui o desenho e a implantação de políticas universitárias realizadas diretamente por organismos do Estado, tais como

[53] BENTANCUR, N. El Estado evaluador de la educación superior: Pertinencia teórica y modelos. *Universidades,* v. 46, n. 11, 1996, p. 3-9.

a indicação de autoridades universitárias pelo poder político, a utilização da avaliação como ferramenta de controle e mobilização de atores universitários. Nesse molde podem ser destacados o modelo colombiano conduzido pelo Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES[54] nos anos de 1980, modelos híbridos, isto é, de retratação estatal e controle direto, como exemplos, Finlândia e Noruega e modelos de avaliação universitária do México e Argentina.

A avaliação no Modelo de distribuição orçamentária realizada pelo Estado auxilia na elaboração de critérios de decisão para a distribuição de recursos financeiros para as IES. A finalidade principal desse modelo de avaliação é,

> procurar uma maior objetividade e racionalidade na distribuição de recursos, aligeirar o Estado das pressões dos diversos atores envolvidos na luta distributiva através de procedimentos objetivos, mediante indicadores quantitativos, ou orientar o sistema da direção de alguns fins desejáveis para o Estado (SANTOS FILHO,1999, p. 15)

A questão principal é como e para quem distribuir os recursos financeiros e nesse modelo de avaliação podem ser classificados casos chileno, mexicano e o brasileiro, com o modelo de avaliação da pós-graduação desempenhado pela CAPES.

Outro modelo de avaliação é o de melhoria de qualidade e diz respeito à "busca da excelência dos processos e produtos universitários por si mesma, sem dependência de objetivos políticos-estratégicos e sem vinculação dos resultados da avaliação à lógica financeira de prêmio e castigo" (SANTOS FILHO, 1999, p. 15). Para este autor, neste modelo se incluíam o projeto de reforma chileno e o Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras – PAIUB, nos cursos de graduação.

O intuito do Modelo de imputação de responsabilidade pública é a imposição às IES de prestação de contas diante do Estado e da sociedade sobre a qualidade, eficiência e pertinência dos produtos por elas gerados. Ainda que apareça em outros modelos, a prestação de contas é compromisso fundamental desse e visa à responsabilidade pública como um dos objetivos gerais do "estado avaliador". Como

[54] Informações sobre o ICFES disponível em: <http://www.icfes.gov.co/>. Acesso em: jun. 2013.

exemplos de aplicação desse modelo o autor cita as universidades dos Estados Unidos e das Províncias canadenses de Quebec e Ontário.

Por fim, o último Modelo apresentado é o de contração do Estado. Nesse modelo o "estado avaliador" é a demonstração das ideias neoliberais na esfera da educação superior, expressas na restrição de recursos financeiros estatais para as IES públicas. Por meio de diversas formas de manifestação, o "Estado avaliador" se desenvolve nos anos de 1970 e 1980 na Europa e é adaptado na América Latina e no Brasil, durante os anos de 1980 e 1990 em um "contexto político, econômico e financeiro muito complexo, em função do qual é associado a políticas de reestruturação do Estado e de racionalização e seletividade dos gastos públicos" (SANTOS FILHO, 1999, p. 15).

Deste modo, essa política de avaliação das IES promovida pelo Estado tem sido tanto de estímulo positivo de autorregulação quanto como instrumento de política neoliberal. Um exemplo do primeiro caso foi o PAIUB e do segundo, a realização pelo próprio Estado, dos Exames de Cursos. Assim, o "Estado Avaliador" é um modo de organização e regulação dos sistemas de educação superior e da dependência entre o Estado e a universidade e seus programas de pós-graduação. Conforme ressalta Santos Filho (1999, p. 16),

> o Estado estabelece os objetivos do sistema e define os critérios de qualidade do resultado e as instituições decidem como responder às expectativas do governo, ampliando sua autonomia sobre o como fazer, mas, reduzindo, senão perdendo, seu espaço de liberdade sobre o que e o para que fazer. Esta política de governo transforma as instituições de educação superior em meros agentes de racionalidade técnicas ou dos meios, a serviço dos interesses políticos dos "donos do poder" no Estado que serão os detentores exclusivos da racionalidade política.

Nesta breve caracterização observamos a função do Estado, nos diferentes modelos de avaliação, enquanto controlador ou avaliador das IES, percebendo assim como ressaltado por Afonso (2000) e Dias Sobrinho (2003) de que a avaliação não é neutra e necessita ser compreendida a partir do contexto histórico, de transformações educacionais, políticas e econômicas, bem como, como uma ação política carregada de "poder".

Em seu artigo: “Concepções de universidade e de avaliação institucional”, Dias Sobrinho (1999) destaca que mesmo de modos e níveis diversos, países do mundo todo passaram a atribuir à educação a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento no mesmo ritmo acelerado que a competitividade internacional demanda. Deste modo, a avaliação realizada pelos governos, em geral, é direcionada mais especificamente à política e administração da educação superior do que aos processos de ensino e aprendizagem e de produção cultural, científica, tecnológica e de formação para a cidadania. Dito de outro modo, a preocupação é mais com a eficiência na formação de profissionais para atender as exigências do mercado, o que força as IES serem competitivas, disputando a restrição de recursos e, nos casos em que não alcançam satisfatoriamente todas as demandas colocadas pelo mercado, são consideradas socialmente ineficazes.

Neste contexto,

> As instituições públicas devem estar preparadas para competir, não só entre si mesmas, pois só há recursos para as mais eficientes, como também com as empresas em geral. É a avaliação enquanto mensuração que fornecerá as escalas de classificação das instituições, conforme sua eficiência em responder às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da economia (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 32).

Este tipo de avaliação tecnicista e economicista que expressa os critérios de mercado e representa a concepção de universidade que a política do Banco Mundial apoia, é completamente alheia aos valores sociais, função e responsabilidade de uma instituição de educação superior, pois, a relevância social não pode ser reduzida ao imediatismo quantificável.

Para o autor, os desafios para a educação superior podem ser incorporados em três grandes categorias: pertinência, qualidade e internacionalização. Quanto à pertinência o autor apresenta o significado dado pela UNESCO, que diz respeito à função e ao lugar da educação superior na sociedade, sua missão, seus programas, responsabilidade e financiamento. Sendo a liberdade acadêmica e a autonomia institucional seus princípios.

A pertinência aflora as relações da universidade com o Estado, com o mundo do trabalho, com a formação cidadã e a produção de conhecimentos. Neste caso, não há referência a uma anuência mecânica às necessidades do mercado, nem a uma preocupação com o desenvolvimento com fundamento econômico e empresarial. Sendo assim, a questão da pertinência está diretamente ligada à necessidade de melhoria da qualidade atribuída às "principais funções e atividades: qualidade do ensino, da aprendizagem, dos programas, da pesquisa, da formação pedagógica e profissional, do pessoal, da infra-estrutura e do entorno da instituição" (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 34).

Quanto à internacionalização da educação superior necessita ser compreendida dentro do conceito de mundialização do conhecimento, dos alcances da tecnologia de comunicação e informação e da integração econômica. Logo, a preocupação dos membros da comunidade universitária deveriam se voltar não apenas para a qualidade das IES as quais pertencem, mas, igualmente para a qualidade da educação superior e da pesquisa no mundo todo.

No que diz respeito ao presente e futuro das avaliações, Schwartzman (2005) ressalta que as avaliações criadas no mundo inteiro nas últimas décadas, são experiências relativamente bem sucedidas ao atendimento de problemas reais e precisam continuar avançando, ainda que haja eventuais problemas e dificuldades. Embora elas não consigam resolver todas as questões que preocupam, em geral, os problemas associados a elas são aparentemente preferíveis aos atrelados a sua ausência, como a falta de parâmetros, de critérios, desperdícios e mesmo injustiças na distribuição de recursos financeiros entre outros. Segundo o autor, na maioria dos casos, os problemas existentes são de natureza técnica e podem ser superados a medida que pesquisas, estudos e procedimentos de avaliação progridem.

Para Masetto (2004) a discussão em torno da avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros constitui uma oportunidade de reflexão e de pesquisa para a compreensão da educação superior no país. O autor sugere a importância do desenvolvimento de um processo e um projeto de autoavaliação dos programas de pós-graduação.

No próximo tópico abordamos o modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* realizado pela CAPES, seus critérios e como foi se estruturando ao longo de aproximadamente quarenta anos.

2.2.2 Avaliação de Programas de Pós-Graduação

Na busca pela qualidade dos programas de pós-graduação, o parecer 977 de 1965 atribuiu ao Conselho Federal de Educação (CFE) a responsabilidade pelo reconhecimento e avaliação dos programas. No entanto, com a crescente expansão de programas de pós-graduação ocasionada, entre outras, pelo grande incentivo e financiamento por parte das agências de fomento, o CFE passou a não conseguir acompanhá-los, resultando em uma tentativa ineficaz de responder às suas finalidades.

Conforme ressaltado por Balbachevsky (2005, p. 282),

> Faltava ao conselho mecanismos adequados e agilidade para acompanhar a rápida explosão de novos programas que se multiplicavam. Na falta de uma orientação geral, as agências de suporte à ciência e tecnologia contavam com poucas informações para escolher os programas que receberiam apoio ou teriam suas propostas recusadas. Embora o CNPq tivesse alguma experiência em sistema de avaliação por pares, seus procedimentos eram desenhados para serem empregados na avaliação de projetos de pesquisa e não de programas.

Na tentativa de resolver este impasse, a CAPES, criada como órgão do Ministério da Educação em 1951 na condição de Campanha[55] e incumbida naquele momento da missão de "fazer da pós-graduação institucionalizada o meio, por excelência, de transformação e de modernização da universidade brasileira"

[55] Segundo Bianchetti (2009), essa denominação é significativa tanto em termos de pós-graduação quanto da composição dos quadros de docentes das Universidades. "A situação era tão precária que se fazia necessário o desencadeamento de uma "campanha", de uma "cruzada", para atacar essa frente emergencial" (BIANCHETTI, 2009, p. 39). Inicialmente resolvida esta condição precária de quadros docentes das poucas Universidades e IES existentes até metade dos anos de 1960 a então "Campanha" foi substituída pela "Coordenação" e em 1992 instituída como Fundação Pública.

(BIANCHETTI, 2009, p. 39), organizou o primeiro processo de avaliação dos PPG em 1976.

De acordo com a própria CAPES, a avaliação foi empregada,

> com o intuito de *estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado, além de identificar aqueles que atendem este padrão*; ser capaz de autorizar, reconhecer e renovar os cursos; impulsionar a evolução de todo o sistema nacional; contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação e contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível, oferecendo subsídios para definição da política de desenvolvimento (CAPES, 2012, grifo nosso).

Assim, a CAPES passou a avaliar os programas de pós-graduação desde então. A primeira avaliação foi institucionalizada ainda no contexto do regime militar (1964-1984) e durante a vigência do I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979), que tinha como meta elevar os padrões de qualidade da pós-graduação e planejar a expansão dos programas, bem como, o desenvolvimento científico e econômico do país.

O objetivo inicial da avaliação foi buscar parâmetros para avaliar a qualidade dos cursos que vinham sendo criados desde 1960. Para a realização das avaliações iniciais foram atribuídos conceitos de “A” a “E” aos programas. Autores como Castro e Soares (1986), ressaltam que essa avaliação inicial da pós-graduação foi pensada com a finalidade de criar critérios que orientassem a distribuição de bolsas de estudos.

Balbachevsky (2005) observa que com o objetivo de garantir confiabilidade ao processo avaliativo, a CAPES centralizou-se na produção científica dos pesquisadores vinculados a cada programa. Para tanto, tomou como base critérios gerais e específicos de cada área de conhecimento. Critérios esses elaborados por Comitês Técnicos Científicos (CTCs) formados por pesquisadores renomados de cada área de conhecimento e de diferentes regiões do país, responsáveis por avaliar e classificar cada programa. Nas palavras da autora,

> Com o passar dos anos e a repetição desses processos avaliativos, esses comitês se transformaram em importantes fóruns para a fixação dos padrões de qualidade da pesquisa e da carreira acadêmica, legitimando objetos de estudo,

> teorias e metodologias e valorizando determinados padrões de publicação e de interação com a comunidade internacional (BALBACHEVSKY, 2005, p. 282).

Deste modo, a avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES passou a ser considerada uma importante referência de qualidade dos PPG brasileiros. Ainda para Balbachevsky (2005) a avaliação da CAPES possibilitou que se construísse uma conexão entre desempenho e sucesso. Dito de outro modo, quanto melhor a avaliação obtida pelo programa, maiores eram suas possibilidades e de seus pesquisadores de conseguirem apoio financeiro, fosse em forma de bolsas de estudos e/ou em recursos para infraestrutura e pesquisa. Estabeleceu-se assim uma forte relação entre resultados e financiamento.

A despeito de aspectos positivos da avaliação, tal como a sua importância, especialmente por ser realizada pelos pares[56], cabe destacarmos o impacto lesivo dos resultados da avaliação do biênio 1996-1997 para algumas áreas, entre elas a da educação. Esse período foi fortemente marcado pelo descredenciamento de vários cursos de mestrado da área de educação. O que, em 1998, mobilizou os programas da área, a diretoria do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED)[57] e os participantes da 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para a elaboração de um documento discutindo o modelo de avaliação e propondo alternativas (HORTA; MORAES, 2005).

No período seguinte, triênio 1998-2000, determinadas alterações foram realizadas pela CAPES, apesar de mantidas as condições gerais da avaliação. Dentre elas, adotou um conjunto de indicadores e normas mais objetivo e claro que deveria ser

[56] A avaliação por pares é um procedimento reconhecido pela comunidade científica. Esse é constituído pela análise de mérito científico da atividade acadêmica, por meio de pareceres elaborados por especialistas independentes, que atuam na mesma área de conhecimento ou em área relacionada (BALBACHEVSKY, 2005).

[57] O Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd - constituiu-se, a partir de 1992, como uma instância permanente de organização dos sócios institucionais da ANPEd. O coordenador e vice-coordenador do Fórum são eleitos por seus pares por um período de dois anos. Atualmente, o Fórum compõe-se de 89 coordenadores de Programas, reunindo-se duas ou mais vezes durante o ano, sendo uma das reuniões realizada imediatamente antes da Reunião Anual da ANPEd. O Fórum também se organiza através de Fóruns Regionais, nas regiões Nordeste-Norte, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Disponível em: <http://www.anped.org.br/t_forpred.htm>. Acesso em: jun. 2010.

analisado pelos comitês das diferentes áreas na avaliação dos programas de pós-graduação. Esses novos indicadores e normas enfatizaram a adoção de padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente e estabeleceram parâmetros para a avaliação do desempenho dos docentes, com ênfase para sua produção acadêmica. A avaliação também teve sua periodicidade estendida de dois para três anos, passando a ser trienal e não mais bienal. Os mestrados e doutorados, de acordo com as novas normas, quando oferecidos por um mesmo programa, passaram a ser avaliados em conjunto e não individualmente, por curso. Além disso, a nova sistemática de avaliação passou a adotar uma escala numérica de sete pontos, 1 a 7, no lugar da escala alfabética de cinco conceitos da regra anterior, de “A a E”. Nessa nova escala os dois conceitos mais altos, seis e sete, são aplicados aos programas que oferecem o nível de doutorado considerado como excelentes de acordo com padrões de qualidade internacionais. Já a nota três é o conceito mínimo exigido para que um programa seja credenciado e reconhecido pela CAPES, sendo assim, os programas com notas 1 e 2 são descredenciados (BALBACHEVSKY, 2005).

De acordo com Horta e Moraes (2005),

> verificou-se, com nitidez, o que possivelmente já podia se antever em decisões anteriores do CTC: os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros.

Deste modo, se por um lado, a avaliação tem possibilitado um amplo conjunto de informações sobre os PPG no Brasil, o que permite delinear um retrato analítico da pós-graduação e o reconhecimento e a importância da avaliação pelos pares, por outro, há divergências quanto aos indicadores utilizados na avaliação. Conforme Sousa (2002), a avaliação precisa ir além do simples levantamento e sistematização de informações, definida por determinados indicadores sobre as distintas áreas do conhecimento. A questão em voga é o uso dessas informações, visto que parece cada vez mais latente e preponderante como parâmetro para o estabelecimento de recursos financeiros, apoio institucional e bolsa de estudo.

De acordo com Sousa (2002, p. 114),

> Os questionamentos e implicações sobre a natureza das informações coletadas bem como quanto à sua utilização não são consensuais nas diferentes áreas de conhecimento, particularmente quando se contrapõe a área de educação às Ciências Exatas ou mesmo a outras áreas das Ciências Humanas.

O que demonstra a necessidade de se considerar as especificidades entre as distintas áreas e mesmo entre os diferentes programas de pós-graduação. Nesta pesquisa, nos interessa em específico, as considerações a respeito da avaliação CAPES da área de educação.

A discussão na comunidade científica da área de educação, sobre a avaliação empreendida pela CAPES, tal como ressaltada por Sousa (2002), não é recente. Tem se debatido a necessidade de aperfeiçoamento e mesmo de revisão da concepção que tem norteado a avaliação dos PPGE. Contudo, há que se considerar que a "construção de propostas alternativas ou complementares à vigente é um processo que demanda o confronto de posições presentes no interior da própria área" (SOUSA, 2002, p. 114).

Um dos debates com destaque na área corresponde a uma iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no ano de 1985. Naquele momento, a ANPEd demandou aos seus associados sugestões e contribuições acerca da avaliação e seus indicadores. Entre as propostas e críticas realizadas destacamos,

> i) Preponderância dos dados quantitativos em detrimento de dados qualitativos; os dados dos relatórios são os considerados para avaliação não se levando em conta as informações coletadas nas visitas de acompanhamento; desconsideração da qualidade da produção docente e discente (necessidade de discussão do mérito do que se está produzindo);
> ii) Necessidade de maior clareza no processo de escolha dos pares;
> iii) Necessidade de transparência e divulgação dos critérios de julgamento dos programas;
> iv) Divulgação do resultado da avaliação do programa deveria ser acompanhada de parecer, que pudesse orientá-los, sendo apenas divulgada sua classificação na escala adotada;
> v) Resultado da avaliação é utilizado com fim punitivo;
> vi) A avaliação deveria levar em conta a história de cada programa, as condições específicas de cada Universidade, as particularidades de cada região do país e as diferenças entre as áreas de conhecimento;
> vii) Há necessidade de superação da avaliação individual dos programas, buscando-se avaliar a área de educação no seu conjunto, discutindo-se a própria identidade da área de educação;
> viii) Fortalecer a avaliação como prática democrática de julgamento e criação coletiva (SOUSA, 2002, p. 123).

Embora passados praticamente trinta anos desde então, muitas das críticas apontadas naquele momento continuam vigentes, em especial, o privilégio atribuído aos dados quantitativos em detrimento de dados qualitativos, medidos entre outros, pelo número de publicações de docentes e discentes dos programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, bem como, o uso dos resultados da avaliação com finalidade punitiva, ou seja, como destacado anteriormente por Dias Sobrinho (2003), a preocupação é mais com a eficiência e os resultados alcançados pelos programas classificados em conceitos de 1 a 7, o que incentiva as IES e seus respectivos programas a serem competitivas, pleiteando a restrição de recursos e, nos casos em que não alcançam satisfatoriamente todos os parâmetros instituídos, são consideradas socialmente ineficazes, de baixa qualidade e menos admiráveis no cenário econômico e político.

Também por iniciativa da ANPEd, nos anos de 1986 e 1987, constituiu-se uma comissão de docentes com o objetivo de elaborar uma proposta complementar de avaliação dos PPG, baseada nas críticas e sugestões levantadas anteriormente. Essa proposta foi delineada com a finalidade de conferir à avaliação um caráter democrático e educativo. Para tanto, a proposta apresentou como princípios de avaliação a necessidade de se organizar: i) um processo democrático; ii) uma proposta pedagógica formativa e iii) uma avaliação intrínseca do programa como ponto de partida para a avaliação extrínseca. A avaliação então proposta seria composta por quatro fases: i) autoavaliação; ii) avaliação por pares – avaliadores visitantes de outros programas; iii) confronto com avaliações realizadas em relação a outros programas congêneres – avaliação interprogramas e por fim, iv) a avaliação pelo CTC da CAPES (SOUSA, 2002).

Essa proposta embora tenha sido aprovada na X Reunião Anual da ANPEd, em maio de 1987, não se consolidou. Contudo, não encontramos registros que possam justificar a interrupção dos trabalhos realizados naquele momento. Porém, como bem destaca Corrêa (2010, p. 3),

> os modelos avaliativos aplicados pela CAPES, interferem sobremodo na lógica de funcionamento do Sistema de Pós-Graduação, gerando relações de força e

> interesses diferenciados que se materializam nas notas atribuídas aos Programas autorizados e reconhecidos.

Essas relações de força e interesses diferenciados já foram abordadas por Sousa (2002) quando a autora destaca a necessidade de se levar em consideração que a constituição de propostas alternativas à vigorante é um processo de confronto de posicionamentos evidenciados dentro da própria área da avaliação.

Atualmente o Sistema de Avaliação empreendido pela CAPES atua nos níveis de recomendação e credenciamento e de manutenção de programas no sistema. Esses processos de avaliação são regulados por comissões de consultores considerados de alto nível, vinculados a IES das diferentes regiões do país. A avaliação dos PPG compreende a realização de Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCN) e a avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O processo de avaliação trienal abrange as atividades de acompanhamento anual de todos os programas e a realização da avaliação propriamente dita e divulgação de seus resultados no ano subsequente ao do fechamento do triênio. Os resultados desse processo são expressos pela atribuição de um conceito na escala de 1 a 7. Tais conceitos amparam a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC sobre o recredenciamento dos programas. Ou seja, sobre quais cursos terão a renovação de seu reconhecimento para continuar funcionando no triênio posterior.

Esse procedimento de avaliação empreendido pela CAPES parece denotar uma preocupação com a transparência do processo e dos resultados, sugestão apontada anteriormente pelos associados da ANPEd, em 1985. No caso do presente estudo a divulgação dos resultados da avaliação trienal 2007-2009 ocorreu em setembro de 2010.

Para a avaliação dos programas de pós-graduação, as fichas de avaliação[58] da CAPES são elaboradas pelo CTC, nelas constam a descrição dos critérios utilizados

[58] O modelo da Ficha de Avaliação trienal 2007-2009 compõe o anexo 06.

e são preenchidas pelos consultores com base nas informações dadas pelos próprios programas a respeito dos quesitos e itens abordados pelo Coleta CAPES[59].

Em seguida, abordamos os critérios e seus respectivos pesos, de acordo com a ficha de avaliação trienal 2007-2009 dos PPGE. Nesta ficha os critérios de avaliação estão organizados em duas etapas. A primeira diz respeito à avaliação de programas com conceitos de 1 a 5 e na segunda etapa constam itens a serem atribuídos para a avaliação de programas com notas 6 e 7.

Os critérios considerados na primeira etapa da avaliação podem ser observados no gráfico 10:

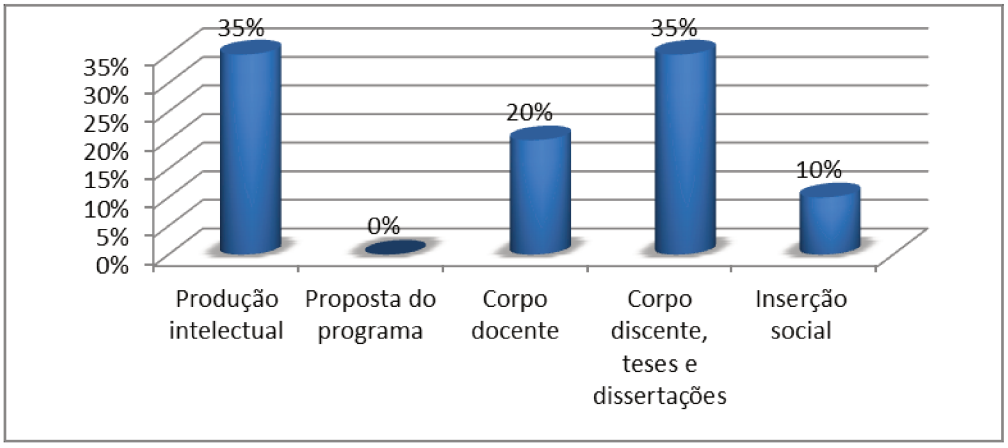


Gráfico 10 - Critérios da Avaliação CAPES e seus respectivos pesos
Fonte: CAPES, 2010.

Conforme o gráfico 10, na avaliação de programas com conceitos de 1 a 5 são analisados cinco critérios: proposta do programa, corpo docente, corpo discente – teses e dissertações, produção intelectual e inserção social.

Para a classificação de desempenho de cada programa é atribuído pelo Comitê Técnico Científico os seguintes conceitos: Muito Bom – MB, Bom – B, Regular – R, Fraco – F ou Deficiente – D aos cinco critérios e respectivos itens da avaliação CAPES, bem como uma nota na escala de 1 a 5 para cada programa. Quanto aos

[59] "O Aplicativo Coleta de Dados CAPES é um sistema informatizado desenvolvido com o objetivo de coletar informações dos cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação". Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/coleta-de-dados>. Acesso em: maio 2013.

critérios utilizados pela CAPES, na *proposta do programa,* embora sem atribuição de peso quantitativo, é considerada a sua adequação às exigências estabelecidas na avaliação. Nela são, portanto, observadas coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular; 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; e infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.

O *corpo docente,* com peso de 20% na avaliação, engloba os seguintes itens: perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento, experiência e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa; Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa; Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa; e, Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.

O *corpo discente, teses e dissertações*, com 35% do peso, diz respeito à quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa; 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; e, Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.

Na *produção intelectual*, com também 35% do peso, é avaliado os seguintes itens: Publicações qualificadas do programa por docente permanente; Distribuição de

publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa; Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes; e, Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.

Na *inserção social,* com peso de 10%, é analisada: Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa; 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; e, Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

Na etapa da avaliação de programas com conceitos 6 e 7, notas essas reservadas exclusivamente para PPG com doutorado, classificados como nota 5 na primeira etapa de realização da avaliação trienal, e que obedeçam duas condições indispensáveis e obrigatórias: i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área; ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área. São apontados como critérios mínimos para classificação desses programas a obtenção do Conceito "Muito Bom" em quatro quesitos, entre os quais necessariamente estão o *corpo docente, corpo discente, teses e dissertações* e *produção intelectual.* É admitido que o programa não obtenha "Muito Bom" em um único dos outros dois indicadores: *proposta do programa* e *inserção social.* No entanto, o conceito obtido terá que ser, ao menos, "Bom".

Esses programas necessitam ainda atender aos seguintes critérios: i) apresentar curso de doutorado já consolidado; ii) titular em ritmo regular os doutorandos; iii) demonstrar inserção e/ou padrão de desempenho internacional – produção científica publicada em periódicos correspondentes aos estratos mais elevados do Qualis Periódico da área é condição indispensável, contudo, de modo algum assegura por si só*,* a atribuição de nota 6 ou 7; iv) apresentar desempenho consolidado e liderança nacional na nucleação de grupos de pesquisa e de programas de pós-graduação – não sendo suficiente serem considerados apenas importantes centros de produção de pesquisa; e, v) possuir inserção e impacto regional e (ou) nacional, integração e solidariedade com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e visibilidade ou transparência dada

à sua atuação – a solidariedade não consta ainda como obrigatoriedade para que um programa seja classificado como de excelência. Ações de solidariedade necessitam ser consideradas, ainda que não determinantes para a avaliação dos programas nos níveis 6 e 7.

Todos estes critérios precisam ser respeitados nos programas com os mais altos conceitos, 6 e 7 e nos programas com nota 7, necessitam ser especialmente enfatizados (CAPES, 2010)[60].

Cada comitê de área tem a possibilidade de alterar o peso dos critérios em certo percentual para mais ou para menos, podendo também modificar o peso dos itens, em cada critério, ou eliminá-lo, caso não se adequem à área ou a determinado programa.

De acordo com dados da CAPES de dezembro de 2013, temos no Brasil, um total de 3.739 programas de pós-graduação. Destes: 44,7% (1670 programas) tem nota 3; 31,5% (1177) com nota 4; 15,3% (572) tem nota 5; 5,4% (204) nota 6 e 3,1% (116 programas) com nota 7. Podemos observar que a grande concentração dos programas estão avaliados com conceitos 3, seguidos do conceito 4.

Podemos ainda verificar outros dados na tabela 08, tais como o número de programas por regiões do país. Vemos, por exemplo, que 46,2% (1727 programas) estão localizados na região sudeste, seguido da região sul, com 20,7% (776) dos programas do país. Do mesmo modo, a região sudeste concentra 76,0% e 84,5% dos programas com conceitos 6 e 7, respectivamente.

Isso é indicativo da disparidade geográfica dos programas destacado anteriormente em nosso estudo, no qual, é chamada a atenção para a preocupação com a qualidade dos programas de pós-graduação e sua produção considerando a desigualdade regional dos mesmos no contexto brasileiro (BITTAR et al, 2004). Ou seja, de acordo com os conceitos da CAPES, os programas com notas 6 e 7, são programas de alta qualificação e desempenho, bem como de liderança nacional e a concentração dos mesmos na região sudeste pode sugerir que as demais regiões do

[60] Tais informações estão disponíveis no Regulamento para a avaliação trienal 2010 (2007-2009) em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/07/REGULAMENTO-PARA-A-AVALIA%C3%87%C3%83O-09jul10.pdf>. Acesso em: maio 2011.

país, em especial, o norte, nordeste e centro-oeste carecem de alta qualidade em seus programas, o que consequentemente, pode interferir na qualidade dos quadros formados, na produção científica e no desenvolvimento científico e econômico da região.

Tabela 08

Programas e Cursos de Pós-Graduação segundo notas e região

Região	Programas	3	4	5	6	7
Centro-Oeste	304	169	103	26	05	01
Nordeste	735	412	242	68	12	01
Norte	197	133	57	06	01	0
Sudeste	1.727	598	531	345	155	98
Sul	776	358	244	127	31	16
Brasil	3.739	1.670	1.177	572	204	116

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) – dez. 2013

Legenda: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, M/D – Mestrado e Doutorado, F - Mestrado Profissional.

Quanto aos parâmetros de avaliação da CAPES, os itens avaliados, em geral, baseiam-se em dados quantitativos, sobretudo em número de publicações. Este é um dos pontos mais questionados pelos especialistas, assim como, o modelo padronizado de avaliação para programas e realidades tão heterogêneas.

Neste contexto, Bianchetti (2009, p. 21) destaca que,

> Certamente a respeitabilidade que se angariou no *stricto sensu* se relaciona à avaliação, juntamente com o financiamento, da mesma forma como o descrédito ou a falta de credenciais relacionadas ao *lato sensu* tem a ver com a inexistência de avaliação ou com a entrega do processo a uma suposta autonomia das instituições. Ao questionar o processo avaliativo e as estratégias utilizadas, não o faço por ele em si, mas sim pela forma como é colocado em prática, isto é, a partir de uma perspectiva predominantemente quantitativa e verticalizada do órgão avaliador que controla os programas de avaliação, os quais, por sua vez, são baseados em critérios padronizados para realidades muito diversas, seja no interior de uma área, seja na relação entre áreas, com perfis epistemológicos tão diferentes e situação histórico-geográfica tão diversa.

Embora os critérios de avaliação da CAPES sejam os mesmos para todas as IES e PPG, nem todas contam com as mesmas condições de produção, ou seja,

número de docentes em tempo integral, recursos financeiros e infraestrutura física para a pesquisa, entre outros.

Conforme destacado por Maccari, Lima e Riccio (2009) é necessário atentar para os riscos de se adotar parâmetros únicos de qualidade para programas de pós-graduação constituintes de diferentes orientações, contextos geográficos, institucionais, acadêmicos e pedagógicos. Neste sentido, não estamos negando a importância de um padrão de qualidade, mas, reforçando a necessidade de critérios de mensuração que levem em consideração que os PPG possuem especificidades e diferenças e, principalmente, questionando o fato de a avaliação atrelar os recursos financeiros aos resultados obtidos pelos programas.

Witter (1997) já ressaltava a importância, ao se avaliar um programa e sua respectiva produção científica, de se considerar as variáveis do processo: o contexto, o produtor, o produto, o consumidor e o impacto em sua especificidade. Ou seja, a necessidade de se avaliar também a qualidade e as condições em que são realizadas as produções em diferentes IES e PPG e não apenas a quantidade – dada pelo número de publicações.

Para Moreira (2009), a inserção de mudanças no processo de avaliação direcionadas a um viés quantitativo altera o modo de pensar a organização de um programa, assim, o foco volta-se para a preocupação com a obtenção de uma nota de avaliação alta e não necessariamente para a qualidade do programa, especificamente. Em boa parte dos casos, os docentes passam a cumprir com obrigações que estão alinhadas com a performatividade acadêmica ao invés de realizar uma atividade que gera satisfação acadêmica.

Quanto ao modelo de avaliação, Bianchetti (2009, p. x – xi) diz que a avaliação CAPES,

> teve ênfases diferentes: inicialmente era o ímpeto formador, com atenção para a orientação; depois, a esse ímpeto associou-se a expansão de Programas e cursos; e, agora, instaurou-se uma nova fase, caracterizada por ênfase em publicações, valorizadas por uma hierarquia complexa e sofisticada. O que está em jogo não é um sistema de avaliação que incite ao mérito e que provoque a eficiência. O que está em jogo é uma concepção avaliativa que resulte mais da escassez que do reconhecimento do valor e que tenha como foco, ainda que submerso, mais, a competição que a solidariedade.

O que denota que, com o passar do tempo, a avaliação que inicialmente tinha o propósito de construir critérios de qualidade para os cursos, passa a estabelecer parâmetros de classificação dos programas para a distribuição de recursos, estes consequentemente, acabam gerando uma competição entre os PPG e seus pesquisadores, bem como um desequilíbrio nas condições propiciadas pela CAPES para o próprio alcance de melhores notas. Neste sentido, ressaltamos o que o professor Dario Fiorentini chama de “obesidade” ou “anorexia”, isto é, para os que têm muito, damos mais ainda e para os que têm pouco, não satisfazemos nem a necessidade do “alimento” básico (informação verbal).

Deste modo, assim como as instituições de educação superior se baseiam nos rankings na corrida para alcançar o prestígio e estar entre as consideradas de “Classe Mundial” a avaliação CAPES parece incitar a competição e o desejo dos programas de pós-graduação a estarem entre os primeiros colocados, ou seja, entre os programas considerados de excelência internacional. Com o processo atual de avaliação o que está em jogo, de certo modo, é o financiamento e a autonomia no gerenciamento dos recursos financeiros dos programas.

2.2.3 A Avaliação na visão de coordenadores de PPG

Muitos são os debates e estudos acerca do modelo de avaliação dos programas de pós-graduação empreendido pela CAPES. No entanto, segundo Horta (2009), poucos destes estudos tomam como objeto de análise o ponto de vista de coordenadores, de docentes e pesquisadores atuantes nos programas.

Como mencionado por Horta (2009), apenas dois estudos com este enfoque foram encontrados e um terceiro também de Horta. O primeiro estudo foi publicado em 1999, pela professora Maria das Graças Targino, intitulado “Avaliação dos Cursos de

Pós-Graduação: Estímulo ou Coerção?"[61]. O segundo denominado "O que mudar na avaliação da CAPES?"[62], foi desenvolvido por Spagnolo e Souza (2004) e o terceiro trabalho é de Horta (2009), sobre a "Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de Programas".

O primeiro estudo, realizado por Targino (1999) teve como objetivo "analisar estatisticamente a possível relação entre avaliação atribuída aos cursos de pós-graduação pela CAPES e o grau de produção de artigos de periódicos científicos impressos e eletrônicos do docente/pesquisador brasileiro" (TARGINO, 1999, p. 3). A pesquisa contou com a participação de 540 professores de 60 cursos, distribuídos nas cinco regiões brasileiras e nas diferentes áreas do conhecimento por meio de respostas a um questionário. O instrumento de coleta de dados procurou delinear o perfil dos docentes pesquisados, levantar o conhecimento deles sobre os conceitos de seus cursos, bem como mensurar quantitativamente o nível de familiaridade mantido com os critérios de avaliação da CAPES e sua opinião sobre a avaliação. Os resultados desse estudo nos interessam à medida que demonstram o conhecimento dos docentes em relação aos conceitos atribuídos aos cursos de pós-graduação[63], bem como, com sua familiaridade e opinião acerca da avaliação empreendida pela CAPES.

Quanto ao conhecimento dos docentes a respeito dos conceitos atribuídos aos seus cursos, Targino (1999, p. 7) ressalta,

> A relevância da CAPES enquanto entidade-chave para a implementação, implantação e avaliação contínua dos cursos brasileiros de mestrado e doutorado parece inquestionável. Quando indagados sobre o conceito atribuído ao "seu" curso, dentre os 540 depoentes, só dois (0,37%) se omitem e sete (1,30%) admitem desconhecê-lo. Esta margem de acerto (98,33%) representa indício do acompanhamento do sistema de avaliação pelo docente.

[61] Artigo disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info1_99.pdf>. Acesso em: maio 2013.

[62] Artigo disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/08_34_o_que_mudar_na_avaliacao_capes.pdf>. Acesso em: maio 2013.

[63] É importante ressaltar que a partir da avaliação trienal 1998-2000, os cursos de mestrados e doutorados quando oferecidos por um mesmo programa, passaram a ser avaliados em conjunto e não mais individualmente, por curso (HORTA; MORAES, 2005).

Esse acompanhamento do sistema de avaliação realizado pelos docentes pode indicar suas preocupações com a avaliação de seus programas, até por conhecerem a importância deste conceito para o bom funcionamento do mesmo, uma vez que demonstram ainda conhecer os critérios de avaliação.

> Outro dado que corrobora o valor da avaliação da CAPES para o docente brasileiro é o índice também elevado de depoentes que afirma conhecer os critérios adotados para julgamento dos cursos. No cômputo global, são 286 (52,97%), embora outros 186 (34,44%) afirmem que este conhecimento é parcial. Só 60 (11,11%) admitem desconhecimento e a abstenção atinge 1,48%, o que corresponde a oito informantes (TARGINO, 1999, p. 7).

Em complementaridade ao dado acima demonstrado, a autora conclui a respeito da opinião dos docentes sobre a avaliação CAPES que esta apresenta relativamente boa aceitação por parte significativa dos docentes pesquisados.

> Quando solicitados para externar sua opinião sobre as diretrizes da CAPES [...] 237 dos 540 depoentes manifestam-se favoravelmente, mesmo antes da reformulação dos critérios. É o percentual mais alto obtido (43,89%), julgando-os, em linhas gerais, adequados ao contexto brasileiro, sem, porém, negar sua complexidade ou descartar a premência de revisões e ajustes (TARGINO, 1999, p. 9).

Como abordado por Targino (1999) embora uma parcela significativa dos docentes pesquisados tenham se manifestado favoravelmente aos critérios de avaliação da CAPES, os mesmos não negam e nem descartam a necessidade de revisões e ajustes no modelo. Vale lembrarmos que essa pesquisa foi publicada no ano de 1999, período em que o modelo de avaliação da CAPES passava por alterações, como vimos anteriormente.

O segundo estudo “O que mudar na avaliação da CAPES?” de autoria de Spagnolo e Souza (2004), foi sugestão do então presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Jorge de Almeida Guimarães, no início de 2004, durante uma reunião com participantes internos e externos a CAPES, com o objetivo de verificar e selecionar as críticas e sugestões apresentadas a respeito do Coleta de Dados CAPES ou DataCapes. Acrescentando a essas os pareceres de um

Grupo de Trabalho do Comitê Técnico Científico da CAPES, de 2003, bem como dos observadores internacionais que acompanharam a avaliação de 2001.

A partir dos questionamentos levantados foi elaborado um questionário e posteriormente enviado por correio eletrônico aos 524 consultores das Comissões de Avaliação e aos 312 coordenadores de programas do setor privado, reconhecidos pelo MEC. A opção pela consulta de dois segmentos da academia se justificou pelo distinto envolvimento com a pós-graduação e com a CAPES. O primeiro grupo foi composto pelos membros das comissões de avaliação, os quais, em geral, atuam em IES públicas e o segundo foi de coordenadores de programas de instituições particulares. A pesquisa foi respondida por 332 consultores (63% do universo) e 166 coordenadores (53%).

Como conclusões desse estudo e que nos interessa mais especificamente neste momento é a opinião dos pesquisados acerca da avaliação CAPES. Segundo Spagnolo e Souza (2004, p. 34) com base nas análises realizadas,

> A avaliação da Capes não necessita de reestruturação em suas linhas mestras. Precisa, sim, ser mais leve e mais amigável. Também deve tentar abrir-se a aspectos novos e definir melhor idéias ainda não muito assimiladas pela Academia. Não são grandes alterações, mas já podem mudar a cara da avaliação da Capes: mais flexível, mais aberta e mais participativa, sem perder sua preocupação central com a qualidade e a pesquisa.

Estas conclusões demonstram uma preocupação com a realização de uma avaliação que seja mais emancipatória e não classificatória. Uma avaliação flexível às especificidades e diferenças dos programas avaliados, que considere as opiniões e necessidades da comunidade acadêmica.

O terceiro estudo encontrado é de Horta (2009), sobre a “Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de Programas” e analisa a visão de coordenadores de PPG a respeito do modelo de avaliação da CAPES, com base nas sugestões e críticas realizadas pelos coordenadores para a CAPES e para as Comissões de Avaliação, por meio do preenchimento dos formulários do Coleta CAPES de 2004. Do total de 1934 Programas, 1135 (59%) preencheram, de algum modo, o

item P-PG-17 que compõe o Caderno Proposta do Programa[64]. Horta (2009, p. 104-105) ressalta que,

> Uma grande parte destas críticas e sugestões está relacionada à avaliação anterior do próprio Programa. Nelas, são respondidas as observações contidas nas Fichas de Avaliação, apresentam-se explicações, justificativas e solicitação de correções. Há também inúmeras sugestões para as Comissões de área com relação ao Qualis, bem como uma grande quantidade de críticas relacionadas com o processo de coleta de dados disponibilizado pela CAPES para o fornecimento das informações do ano de 2004. Outras propõem modificações pontuais nos indicadores utilizados pelas Comissões. Há uma grande quantidade que apresenta elogios e críticas 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. Outras rejeitam a intervenção do CTC no processo avaliativo. Há também sugestões sobre a composição das Comissões de Avaliação e críticas à baixa representatividade de algumas regiões e de algumas subáreas nelas.

Como podemos observar este espaço é utilizado, pelos coordenadores e/ou responsáveis pelo preenchimento do Coleta CAPES, dos mais variados modos. Para o seu estudo, Horta (2009) eliminou essas respostas, restando 290 (25% aproximadamente) com sugestões vinculadas especificamente ao modelo de avaliação CAPES. Essas foram organizadas em cinco grupos,

> O primeiro bloco, que congrega o maior número de propostas selecionadas, 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 desta dimensão no modelo. Um quarto bloco refere-se à questão da inserção internacional. Finalmente, em um quinto bloco são apresentadas as conseqüências da avaliação para as diferentes áreas e programas (HORTA, 2009, p. 105).

Em geral, como demonstra Horta (2009) essas questões são recorrentes nos estudos sobre a sistemática de avaliação da pós-graduação, bem como nos documentos oficiais da CAPES.

---

[64] Os Cadernos de Indicadores estão disponíveis em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=pesquisaAno&ano=2004>. Acesso em: maio 2013.

2.2.4 Análise das entrevistas com Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação

Na pesquisa desenvolvida para esta tese tivemos um objetivo muito parecido com o proposto por Horta (2009) que foi analisar a visão dos coordenadores a respeito do modelo de avaliação CAPES. Porém, o fazemos com coordenadores de programas de Pós-graduação em Educação que obtiveram os conceitos 6 e 7 no triênio 2007-2009, e, como apresentado anteriormente, participaram da pesquisa sete coordenadores[65] desses programas por meio de entrevista com roteiro semiestruturado.

A análise da questão: Qual sua opinião sobre a avaliação CAPES? está expressa em categorias organizadas pela metodologia da análise de conteúdo, com base em Bardin (2004), mencionada anteriormente na *Introdução e Caminhos da Pesquisa* desta tese.

Vale ressaltar que a análise de conteúdo supõe que se faça a porcentagem de cada categoria e subcategoria. Porém, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa foram somente 7 (sete) coordenadores, optamos por não trabalhar com porcentagens expondo apenas os dados qualitativos nas análises realizadas, bem como, apresentar as falas dos coordenadores entrevistados *ipsis verbis*.

A partir das respostas dos coordenadores, elencamos 04 Categorias de análise. São elas: i) **Elogios ao modelo avaliativo***;* ii) **Contribuições e sugestões ao modelo avaliativo***;* iii) **Críticas ao modelo de avaliação** *e* iv) **Atuação política dos atores.**

Na tabela 09 apresentamos uma síntese das categorias levantadas e suas respectivas subcategorias.

[65] Como ressaltamos no primeiro capítulo, apesar de termos estudado 8 programas, entrevistamos 7 coordenadores, pois, um deles preferiu não participar da pesquisa.

Tabela 09

Categorias e subcategorias da questão: Qual sua opinião sobre a avaliação CAPES?

Categorias	Subcategorias
Elogios ao modelo avaliativo	*Aspectos positivos do modelo de avaliação*
	Adequação da avaliação realizada pelos pares
	Respeitabilidade dada ao sistema de Pós-Graduação
Contribuições e sugestões ao modelo avaliativo	*Necessidade de uma avaliação mais qualitativa*
	Necessidade de considerar as especificidades dos programas
	Reconhecer os limites do modelo de avaliação
	Outros parâmetros de qualidade
	Necessidade de construir um modelo próprio de avaliação
Críticas ao modelo de avaliação	*Ênfase em indicadores quantitativos e enfoque na produção científica*
	Influência e tensão ocasionada pela avaliação
	Caráter centralizador da avaliação CAPES
	Modelo avaliativo voltado para as ciências naturais e exatas
	Ausência de valorização da dimensão social
	Caráter avaliador e financiador da CAPES na pós-graduação
Atuação política dos atores	*Postura diante do modelo de avaliação*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A primeira Categoria **elogios ao modelo avaliativo**, conforme tabela 09 abarca 03 subcategorias: *Aspectos positivos do modelo de avaliação; Adequação da avaliação realizada pelos pares;* e, *respeitabilidade dada ao sistema da Pós-Graduação.*

A subcategoria *Aspectos positivos do modelo de avaliação* destaca que a avaliação tem definido a organização e funcionamento dos programas de pós-graduação e é considerada boa, embora sempre haja necessidade de melhoria e aperfeiçoamento. Selecionamos duas falas que representam esta categoria:

> *É a melhor possível. Ela é nossa [...] e também temos que atuar para que ela possa ser a melhor avaliação possível* (PPGE 01).

> *Se não tem uma CAPES que faz este "panóptico", que faz este controle. Imagina o que seria, eu acho muito perigoso simplesmente dizer que é um sistema extremamente governamentador e castrador, ou seja, há qualquer coisa que o valha, porque quando estamos na gestão, nós realmente identificamos que é muito fácil perder o foco, entrar numa rota de colisão, de brigas internas a ponto de o programa inteiro perder a direção e nós estamos lidando com o conhecimento, tecnicamente falando [...], agora, tem coisas que sempre podem ser ajustadas* (PPGE 06).

As falas acima destacam que o modelo de avaliação vigente é o melhor possível, embora saibamos e os próprios coordenadores entrevistados destaquem que o mesmo possui lacunas que necessitam ser observadas e melhoradas. Porém, para isso, os coordenadores chamam ainda atenção para a atuação mais efetiva de todos os envolvidos no processo de avaliação.

Schwartzman (2005) observa que as avaliações instituídas nas últimas décadas, embora apresentem problemas e dificuldades, são experiências em geral bem sucedidas e necessitam continuar progredindo, pois, mesmo que não resolvam todas as preocupações existentes, é preferível contar com um modelo de avaliação do que com os problemas de quando não se tem avaliação alguma, como a falta de parâmetros, de critérios, injustiças na divisão de recursos financeiros, entre outros.

A subcategoria *Adequação da avaliação realizada pelos pares* destaca a responsabilidade desses e seu compromisso com a avaliação empreendida aos PPG, em específico, com os recursos públicos.

> eu sei o que significa fazer parte de um comitê científico, já fiz na ANPEd, que eu acho que é o lugar mais significativo na nossa área para perceber o que significa avaliar um trabalho científico e aí é visível, sabe, que você vai olhando, que quem está lá na ponta, estou falando agora de CNPq, que compõe o comitê, tem que ter muita responsabilidade, dispêndio de energia de si muito grande para fazer este trabalho e, assim, eu enxergo os colegas que estão na CAPES, os da nossa área, por mais contraditório que possa ser, pelo estilo de cada um, [...] tem uma articulação diária que nós somos responsáveis para que se efetive ou não se efetive, enfim, porque assim que se construiu o modelo, então, eu, por mais que nós possamos ter críticas com relação à algumas questões, eu vejo como uma razoável linha de cuidado com o dinheiro público a avaliação realizada pelos pares (PPGE 06).

Como evidenciado por Balbachevsky (2005) e Horta e Moraes (2005) a avaliação pelos pares é um procedimento reconhecido pela comunidade científica, geralmente, constituído pela análise de mérito científico da atividade acadêmica expressa por meio de pareceres elaborados por especialistas altamente qualificados, que trabalham na mesma área de conhecimento ou em área correlata.

A subcategoria *respeitabilidade dada ao sistema de Pós-Graduação* mostra que a despeito de críticas ao modelo avaliativo, a avaliação realizada pela CAPES tem conferido ao Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro respeitabilidade e reconhecimento nacional e internacional.

> *A pós-graduação se destaca bastante, se diferencia bastante da graduação, e eu acho que esse sistema de avaliação, ele é responsável por essa qualificação, mas, ainda tem muito o que conhecer. Eu não sou contra, não, por exemplo, essa mudança no sistema de avaliação, das condições. Eu já peguei DataCapes, já peguei vários sistemas, desde quando era na mão até quando veio o sistema, eu acho que aperfeiçoa, sim, porque para o programa hoje, para o desempenho do programa, ele é benéfico* (PPGE 08).

Horta e Moraes (2005), já apontavam que a avaliação mesmo entre os mais críticos, angariou respeitabilidade e importância no cenário de programas de pós-graduação, inclusive servindo de modelo para outros países.

A segunda Categoria levantada nas respostas dos coordenadores diz respeito às **Contribuições e sugestões ao modelo avaliativo.** Esta categoria *c*ompreende 05 subcategorias: *Necessidade de uma avaliação mais qualitativa; Necessidade de considerar as especificidades dos programas; Reconhecer os limites do modelo de avaliação*; *Outros parâmetros de qualidade; e, Necessidade de construir um modelo próprio de avaliação.* Estas subcategorias estão de certo modo interligadas e veremos isso na análise.

A subcategoria *Necessidade de uma avaliação mais qualitativa* diz respeito a se considerar na avaliação dados qualitativos dos programas, em complementaridade aos dados quantitativos. Conforme fala de um dos coordenadores:

> *O que nós temos pedido sempre é essa avaliação mais qualitativa, que também não é fácil de ser feita [...] ainda mais com o número grande de programas que*

> *existem na área, porque às vezes, uma análise apenas estatística, quantos artigos têm, quantos livros, aí você não vê a qualidade* (PPGE 02).

Compreendemos esta categoria como uma necessidade de se considerar nos procedimentos avaliativos a contribuição do programa para a formação qualificada, realização de pesquisas com cunho social e regional, sua história e identidade. Em outras palavras, uma preocupação com um modelo avaliativo mais emancipatório e menos classificatório.

Como destaca Dias Sobrinho (1997, p. 73),

> Para além da contabilidade e da mensuração dos produtos e de todos os índices quantificáveis e capturáveis em tabelas e estatísticas, avaliar uma instituição é compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Então, é um empreendimento ético e político. Cada instituição tem a sua própria casuística e cada avaliação tem as suas próprias indagações. Não há, portanto, um modelo de avaliação pronto para uso geral e indiscriminado, como se houvesse uma forma única de instituição e como se o que se pretende avaliar fosse sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa.

A subcategoria *Necessidade de considerar as especificidades dos programas* complementa a primeira. Esta segunda subcategoria reforça a importância ao se avaliar os programas de pós-graduação de se levar em consideração sua história, condições de produção, suas particularidades, embora dentro de uma mesma área, conforme a fala a seguir:

> *Claro, você tem que levar em conta as especificidades do programa e isso não é levado em conta, por outro lado, são as normas nacionais de avaliação* (PPGE 07).

A avaliação necessita assim considerar e compreender a identidade de cada instituição, ou no caso específico de nosso estudo, de cada programa de pós-graduação em educação, pois, apesar de haver critérios gerais que constroem o significado de pós-graduação *stricto sensu*, que organizam sua estrutura e funcionamento, não há um padrão único e universal de PPGE (DIAS SOBRINHO,

1997). Um exemplo disso é que os programas são classificados pela própria avaliação com conceitos de 1 a 7, o que denota suas diferenças e especificidades, senão todos poderiam ter a mesma nota.

A subcategoria *Reconhecer os limites do modelo de avaliação* destaca a necessidade de se conhecer e refletir acerca das fragilidades de um único modelo avaliativo, pois, por mais que apresente critérios aparentemente bem definidos, eles não dão conta de avaliar qualitativamente todas as especificidades dos programas, já abordadas na subcategoria anterior.

> *Então eu acho que não é só a questão da medida, eu acho que tem que conhecer os limites do modelo de avaliação, que ele não dá conta dessa diversidade, dessa imensidão que são esses programas [...]. Há um reconhecimento de um modelo que não é infalível. Eu sei por que eu já fui avaliadora, então eu já sei o quanto é difícil ter de notar desde o tamanho do programa, as pessoas, os trabalhos que estão lá, os alunos. E você tem pouco tempo para fazer de vários programas, para ver tudo, então fica difícil, cada vez mais difícil na medida em que o número de programas cresce, hoje tem 140 programas então eu acho que não tem mais como seguir com esse sistema de avaliação, está ficando inviável para fazer um negócio bem feito* (PPGE 08).

Deste modo, parece importante observarmos os problemas de se estabelecer um modelo único de avaliação para programas de pós-graduação pertencentes a diferentes realidades geográficas, contextos históricos, acadêmicos e pedagógicos, entre outros (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009).

Notamos ainda que a coordenadora chama atenção para uma questão pontual, o grande número de programas de pós-graduação. Se por um lado, a expansão de programas é considerada positiva por possibilitar a qualificação de um maior número de mestres e doutores, a realização de mais pesquisas e o desenvolvimento científico e tecnológico para o país, por outro, este aumento pode dificultar o processo avaliativo. A avaliação CAPES terá que atentar também para isto em seus procedimentos avaliativos.

A subcategoria *Outros parâmetros de qualidade* sugere a criação de parâmetros alternativos ao modelo empreendido pela avaliação CAPES, que ajudem a avaliar a qualidade dos programas de pós-graduação e sua produção. De acordo com o

depoimento da coordenação do PPGE 06, seria importante para a pós-graduação, e mesmo para a avaliação CAPES contar,

> *Inclusive com outros medidores que não a CAPES, critérios que nós pudéssemos considerar como medidas de qualidade, coisas que são importantes. Nesse sentido, parece utopia, mas eu acho que seria muito legal* (PPGE 06).

Neste contexto, Sousa (2002, p. 120) indaga: "é possível ter-se como perspectiva a elaboração de modelo alternativo de avaliação da pós-graduação sem romper com critérios que valorizam essencialmente a produção individual de docentes?".

Não temos a resposta para tal questão, mas, utopia ou não, como indicada pela coordenação do PPGE 06, temos esperança de que haja um modelo alternativo capaz de considerar a qualidade sem se ater único e exclusivamente aos dados quantitativos.

A subcategoria *Necessidade de construir um modelo próprio de avaliação*, complementa a anterior. Isto não implica em excluir o modelo existente de avaliação CAPES, mas, ter um modelo próprio que possibilite observar a qualidade do programa sob a ótica de seu corpo discente, docente, coordenadores e demais envolvidos, bem como, que seja um modelo que considere as especificidades das ciências humanas, em especial, da área de educação. De acordo com a fala da coordenação do PPGE 06:

> *Nós temos que inventar o nosso modelo, construir o nosso próprio modelo de avaliação e para isso temos que nos debruçarmos e pesquisarmos muito e trocar com os outros, com professores, com alunos e isso constrói uma rede legal* (PPGE 06).

Uma possibilidade que vemos de construção para este contexto é a sugestão de Verhine (2012, p. 16) de que o "melhor caminho é integração e complementaridade da avaliação externa, padronizada, e a interna, que respeita diversidade institucional". Sem como isso desconsiderar a necessária adequação dos critérios existentes na avaliação externa, padronizada, ou seja, no modelo de avaliação proposto pela CAPES.

A terceira Categoria constituída a partir das respostas dos coordenadores contempla *Críticas ao modelo de avaliação.* Esta categoria abrange 06 subcategorias. Esta categoria foi a mais mencionada, o que pode ser considerado um procedimento normal, uma vez que todo posicionamento avaliativo implica em apresentar os pontos a ser melhorados. São subcategorias desta terceira Categoria: *Ênfase em indicadores quantitativos e enfoque na produção científica; Influência e tensão ocasionada pela avaliação; Caráter centralizador da avaliação CAPES; Modelo avaliativo voltado para as ciências naturais e exatas; Ausência de valorização da dimensão social; e, C*aráter avaliador e financiador da CAPES na pós-graduação.

Na subcategoria *Ênfase em indicadores quantitativos e enfoque na produção científica* os coordenadores apresentam críticas ao modelo empreendido pela CAPES. Apresentamos algumas falas elucidativas desta subcategoria:

> *Agora, no relatório CAPES mesmo, é mensuração. É quantitativo, é muito quantitativo. [...]. O problema é esse, do quantitativo. O coleta CAPES que não ajuda, não avalia todo um trabalho de fato, que nós fazemos e é super importante, o próprio Ministério da Educação não está de acordo, por exemplo, tem todo um incentivo com políticas para a Escola Básica, significa que a Escola Básica está em péssima qualidade, que tem demanda para que nós façamos isso, mas a CAPES não valoriza em nada. Então, o modelo de avaliação é muito caro. É uma avaliação que valoriza, sobretudo, a produção científica. Em determinados locais, em determinadas revistas, em um tipo de livro* (PPGE 04).

> *A maneira como a CAPES faz deixa os programas de pós-graduação numa situação mais difícil porque ela vê apenas os índices. Eu estava expondo hoje para os meus colegas, se você quiser eu te deixo uma cópia do documento. O que acaba acontecendo, enquanto gestão, eu sou obrigado a mostrar o documento para você. O número de publicações que nós tivemos A1 e B1 em 2010 foi de 41 produtos, e nós estamos com 68 em 2011. Nós passamos a exigir justamente porque dessa maneira somos avaliados pela CAPES* (PPGE 07)

A ênfase da avaliação CAPES em parâmetros majoritariamente quantitativos e, em específico na produção científica, pode ser considerada uma das questões críticas mais recorrentes na literatura especializada. Autores como Bianchetti e Sguissardi (2009), Sguissardi e Silva Júnior (2009), Bianchetti e Machado (2009) e Sguissardi (2010), entre tantos outros, têm realizado debates em torno da avaliação

enquanto medida classificatória e quantitativa dos programas de pós-graduação, com enfoque prioritariamente na produção científica docente. Como vimos no item 3.2.2 *Avaliação de Programas de Pós-Graduação,* dos critérios considerados pela avaliação, a produção intelectual é responsável por 35% do peso relativo à nota que o programa avaliado receberá.

Em seus estudos, os autores citados têm alertado para os danos que a pressão por produção científica, a qual comumente é denominada de produtivismo acadêmico, pode ocasionar especialmente à saúde do docente que se vê pressionado a produzir em quantidade suficiente para ser e ter seu programa bem avaliado. Os autores também questionam esta medida quantitativa como um critério de qualidade da pós-graduação e dos serviços prestados por ela à comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Segundo Sguissardi (2010), no Brasil, a anuência de parâmetros fundamentados em critérios quantitativos de produção acadêmica, ocorre de forma mais intensificada a partir dos anos de 1996 e1997, quando da implantação do atual modelo de avaliação empreendida pela CAPES. Como ressaltado pelo autor, este modelo é tomado pelos críticos como um procedimento que considera muito mais o quanto um docente/pesquisador produz e publica do que a qualidade ou benefício que o trabalho de pesquisa realizado pode trazer para a ciência, para a comunidade acadêmica e sociedade em geral. Deste modo, a ênfase instaura-se na produtividade e não no interesse e qualidade público e social do que é produzido.

A subcategoria *Influência e tensão ocasionada pela avaliação tem* estreita relação com a anterior. Destacamos a fala da coordenação do PPGE 03:

> *Eu diria que é impossível não ser influenciado pela avaliação da CAPES. Agora a avaliação da CAPES dentro deste programa e pela história desse programa é algo extremamente tensionado, algo digo, calorosamente debatido. Existem professores contrários e professores que se sensibilizam e se desligaram do programa por não desejarem participar, serem avaliados dessa forma. Eu vivo nesse debate sobre o curso, já produziu? já participou? [...]. Algumas induções da CAPES foram também forçadas, por exemplo, o credenciamento, o revezamento como algo sistematizado, havia um recredenciamento, mas que não era sistematizado. Isso sem dúvida nenhuma, com muita dor que todos os programas passam por eles, é doloroso. Alguns têm um pouco mais de liberdade, de autonomia, você fica, você não fica, não é*

> *o caso, não é a história deste programa. Então isso para nós é doloroso, sempre tenso* (PPGE 03).

Complementando a fala acima sobre a influência e tensão ocasionada pela avaliação CAPES e os seus parâmetros, a coordenação do PPGE 07 destaca,

> *Isso aqui é um jogo pesado. São jogos pesados e estes critérios são criados pelos pares, não é algo estranho que chega, não. São os pares que criam estes critérios, então é isso que é a dificuldade da coisa* (PPGE 07).

O que está em jogo muitas vezes não é um sistema avaliativo preocupado com o mérito e a qualidade, mas, uma concepção de avaliação que enfatize mais os resultados que o reconhecimento do processo, e que mesmo subliminarmente enfoque mais a competição que a solidariedade (BIANCHETTI, 2009).

Como destacado por Afonso (2000) e Dias Sobrinho (2003), toda e qualquer avaliação precisa ser compreendida como uma ação política carregada de "poder". Deste modo, a avaliação não é neutra e para compreendê-la é necessário conhecer o contexto histórico, das transformações educacionais, políticas e econômicas a partir do qual foi criada.

A subcategoria *Caráter centralizador da avaliação CAPES* demonstra que historicamente o processo avaliativo da pós-graduação concentra-se em um organismo político administrativo da federação brasileira, o Estado. Nesta subcategoria abordamos a seguinte fala:

> *um aspecto que é, no meu modo de ver, central, é o caráter centralizador da avaliação feita por uma agência de fomento, isso é historicamente a produção deste país. [...]. Nós somos uma federação, mas vivemos realmente como um Estado centralizador [...] e em relação à pós-graduação, nós temos uma agência que diz para todos nós o que é conhecimento, o que é produção* (PPGE 03).

Como vimos em Santos Filho (1999), a avaliação CAPES integra o modelo de mudança estratégica que é deliberado como o "Estado avaliador". Este modelo agrega os interesses do Estado na promoção de mudanças institucionais vinculadas ao seu projeto político de governo e de desenvolvimento econômico. Sendo assim, nesse

modelo de avaliação, o Estado impõe práticas de controle de produto em detrimento do processo, transferindo para as instituições universitárias e seus programas de pós-graduação tarefas instrumentais enquanto realiza a gestão estratégica, dirigida para a mudança por meio de um esquema de sanções e prêmios, vinculados aos resultados alcançados. Deste modo, mantêm seu caráter centralizador na avaliação da pós-graduação. Neste sentido, a coordenadora do PPGE 03 ainda exemplifica,

> *Se você pensar nossas políticas, achamos políticas centralizadoras. Achamos, por exemplo, a política para o livro didático, que determina qual é o critério, e quais os livros que as escolas devem adotar, políticas de avaliação dos cursos que estabelecem, temos a própria agência de fomento, o CNPq estabelece como nós produzimos nosso currículo Lattes, isso é impensável* (PPGE 03).

Na subcategoria *Modelo avaliativo voltado para as ciências naturais e exatas* alguns coordenadores consideram que os parâmetros de avaliação empreendidos para a área de humanas, em particular para a educação, são provenientes dos modelos das ciências exatas e biológicas, o que não respeita as especificidades e diversidades das áreas. Podemos observar essa subcategoria nas falas destacadas abaixo:

> *Mesmo dentro das comunidades, enquanto comunidade é um embate mesmo. A avaliação, ela é formatada em critérios de ciências naturais ou ciências duras, mas há resistências, por exemplo, educação da área de humanas tem sido assim, acho que significativas para impor alguns marcos próprios da educação* (PPGE 03).

> *A área de Humanas que se reuniu e lutou muito para que a CAPES considere a produtividade de Humanas como de livro também, porque o modelo CAPES é o modelo de avaliação de Exatas e Biológicas. Então é lá que eles produzem em revista, porque não tem livro, como é um conhecimento rápido, são artigos curtos, são pequenininhos, é outro modelo. E é esse modelo que é o modelo CAPES* (PPGE 04).

Embora, em geral, os coordenadores entrevistados tenham apontado esta ênfase da avaliação voltada para o modelo das ciências exatas e biológicas em suas falas, cabe destacarmos, a fala de um dos coordenadores entrevistados que se contrapõe a esta questão.

> *As pessoas às vezes fazem esse tipo de análise de uma forma muito simplificadora, como se o programa fosse, ah tadinhos de nós ciências humanas, e não tem tadinho de nós ciências humanas. Tem uma luta política e é uma luta política de busca de hegemonia no campo da área de ciências humanas nas lutas com as ciências naturais no mundo. Nós viemos sob uma concepção muitas vezes construída de que a ciência é química, física, biologia. [...]. E isso faz parte da política que nós temos que estar dentro dela, e não adianta estarmos dentro dela demonizando as áreas de ciências naturais, e tornando as ciências humanas a mais linda, mais maravilhosa, não. Temos que ver os nossos problemas e as nossas dificuldades e conseguirmos dialogar, entendendo também porque eles constroem seus discursos dessa forma* (PPGE 01).

Se, por um lado, concordamos em partes com esta última fala da coordenação do PPGE 01, por outro, vemos que há especificidades no modo de compreender e avaliar a qualidade da pesquisa e da produção acadêmica nas distintas áreas, embora, em geral, os indicadores utilizados sejam os mesmos, quer se trate das ciências exatas, ciências biológicas ou ciências humanas.

Um exemplo desta influência pode ser percebido nos indicadores de internacionalização, isto é, em publicações em periódicos internacionais. Como ressaltado por Santos (2003, p. 631),

> A internacionalização das publicações é um padrão totalmente adequado aos trabalhos nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, cujos temas não estão, necessariamente, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. A publicação em periódicos internacionais de trabalhos na área de Ciências Humanas é algo muito mais difícil e improvável. Como tornar viável a publicação internacional de um trabalho sobre os índios *caiapós* ou sobre o movimento dos *sem-terra no Pontal do Paranapanema?* Há, efetivamente, interesse das editoras estrangeiras por esses temas?

Observamos novamente a necessidade cada vez mais latente de se considerar na avaliação às especificidades das áreas, bem como as das IES e seus respectivos programas de pós-graduação e mais que isso, os processos da avaliação e não estritamente os seus resultados.

A subcategoria *Ausência de valorização da dimensão social* apesar de constar como um dos indicadores da avaliação CAPES, a inserção social representa apenas 10% no peso da pontuação total do programa.

De acordo com a fala da coordenação do PPGE 04, eles

> *Tiveram encontros, o colegiado discutiu com todos os professores, nós fizemos assembleia, nós entramos nesta política de avaliação da CAPES, porque nós sabemos muito bem que nem tudo é avaliado pela CAPES e nós sabemos o que é um programa de excelência. Por exemplo, tudo isso que eu estou falando para você de impacto social, que se você pegar o coleta CAPES, a avaliação CAPES, isso desaparece. Tem num pequeno item, mas isso não pesa na avaliação. O que pesa basicamente é ter defesa dos alunos, produção no triênio, internacionalização. Então isso que para nós é, e continua sendo tão importante, na avaliação da CAPES praticamente não existe. Existe um pouquinho, mas não leva em conta na avaliação de um programa de excelência. Então, toda esta produção científica não é uma produção valorizada pela CAPES* (PPGE 04).

Para tanto, faz-se premente a construção de um processo avaliativo que tenha como perspectiva a superação de critérios meramente formais, buscando também avaliar e investigar a relevância social do que vem sendo produzido. A elaboração de critérios que propiciem a reflexão referente ao compromisso político e pedagógico que tem sido construído pelos programas de pós-graduação, no sentido de articular o conhecimento gerado e os problemas reais da sociedade (SOUSA, 2002).

A subcategoria *Caráter avaliador e financiador da CAPES na pós-graduação* levanta um problema que é recorrente na literatura. O fato é o de que a CAPES, agência avaliadora da pós-graduação é também a maior financiadora do sistema nacional de pós-graduação e os recursos por ela distribuídos aos programas estão diretamente vinculados aos conceitos recebidos por eles na avaliação.

Abaixo apresentamos duas falas que elucidam esta categoria:

> *Essa agência que nos financia como programa e coloca os critérios, porque, isso é uma curva de Gauss*[66] *que não dá para que nós tenhamos um patamar em que vários programas possam partilhar de um conceito em que a distribuição de recursos se dê de forma uniforme. Então, um aspecto que é uma opção daquilo que nós desejamos que seja hoje minimamente melhorar a qualidade da produção, o sonho que todos os programas produzam, que nós sejamos como país de ponta. Isso é a contradição que nós vivemos porque não tem recurso para todos, recebem mais, obviamente não só por responsabilidade, mas por consequência produzem mais e mantém essa curva de Gauss* (PPGE 03).

[66] Curva de Gauss ou também conhecida como curva em formato de sino é um gráfico de distribuição normal de um determinado conjunto de dados. “Deduzida por De Moivre, em 1753, como forma limite da Binomial, foi posteriormente redescoberta por Laplace (1774) e por Gauss (1809). Por tais motivos, a distribuição normal é também conhecida como distribuição de Gauss, distribuição de Laplace, ou ainda, distribuição de Laplace-Gauss” (MARTINS, 2002, p. 121).

> *O problema é que hoje, para lutar, vou falar de mim, a CAPES para mim hoje é um empenho para o Brasil. Ela impera. Ela manda, obriga e nós fazemos. E é uma coisa tão bem construída por ela mesma, que ela atrelou resultado de avaliação ao recurso* (PPGE 04).

Estes apontamentos das coordenações demonstram claramente que o foco da avaliação se dá nos resultados alcançados pelos programas e estão diretamente atrelados aos recursos financeiros, seja em forma de bolsas de estudos, de editais para infraestrutura, eventos, projetos de pesquisas, entre outros. Esses resultados são medidos quase que exclusivamente por meio da produção científica, ou seja, pelo número de publicações de um programa de pós-graduação.

Como já ressaltado por Santos Filho (1999) e Balbachevsky (2005) a CAPES tem vinculado recursos diretamente aos resultados alcançados. Dito de outro modo, aos resultados medidos pelos conceitos atribuídos aos programas nas avaliações trienais. O que nos chama atenção é que parece haver uma inversão de valores, isto é, em geral, a ideia que se tem é a de que o investimento precisa ir para quem tem menos condições, seja de infraestrutura ou de pessoal qualificado para melhorar sua qualidade. No entanto, no caso dos investimentos dos recursos da CAPES se dá o contrário. Quanto melhor a nota e por consequência a qualidade, maiores são as chances de financiamento e obtenção de recursos.

A quarta Categoria levantada nas entrevistas com os coordenadores foi **Atuação Política dos Atores***.* Nesta categoria tivemos a subcategoria: *Postura diante do modelo de avaliação.* Esta subcategoria se refere à postura dos envolvidos no âmbito da pós-graduação, como docentes, mestrandos, doutorandos, pesquisadores, coordenadores, os próprios avaliadores, entre outros, diante do modelo de avaliação da CAPES. Ela está expressa nas falas elencadas a seguir:

> *Nós criticamos coisas como em qualquer lugar. O que nós tentamos fazer é atuar politicamente para que aquelas coisas que nós criticamos sejam modificadas, por exemplo, na questão do capítulo de livro, não vale a mesma coisa que artigo em periódico, eu acho que na nossa área, ele tem para mim o mesmo valor na produção - do ponto de vista da qualidade e possibilidade de avaliação da produção, então o quê eu faço? Como coordenadora de programa, eu sempre atuei brigando/discutindo/questionando que isso tinha que ser feito, mas o entendimento nosso – sempre foi aqui de todo grupo – é de que não adianta ser contra na minha casa, na minha sala na universidade, dizendo que*

> *eu sou contra. Eu tenho que participar politicamente da área e atuar para as coisas que eu reclamo* (PPGE 01).

> *O modelo CAPES deve ser encarado como desafio e nós precisamos questionar isso, inclusive a postura de vitimização, essa postura não ajuda nem um pouco, ela precisa ser trazida a tona para ser questionada, inclusive e, obviamente criticar posturas que sejam autoritárias e, que são dos pares, essa é que é a pior questão. Estava lembrando aqui, agora, na reunião da CAPES o professor Lívio Amaral sendo questionado e ele usando uma lógica que nós da área tentamos dizer: "olha, mas não, não é essa a lógica", então, esse embate interno com a CAPES, eu acho que ele é eterno, porque hoje está ele lá do campo da biologia ou, do campo da física, porque geralmente são eles que imperam na ideia da ciência, mas nós já tivemos alguém da filosofia como o Renato Janine Ribeiro que também utilizou praticamente os mesmos recortes e os mesmos parâmetros, então, é de se pensar o quanto que esse cerco é retroalimentado de fato* (PPGE 06).

Assim como destacado nos depoimentos dos coordenadores, entendemos que nossa postura diante do modelo de avaliação CAPES precisa ser sempre uma postura de ação política, pois, de nada adianta criticar o modelo e não apresentar alternativas complementares. Ainda que, como já apontado por Sousa (2002), algumas propostas alternativas tenham sido construídas e não tenham de fato se efetivado, como exemplo, a iniciativa da ANPEd, nos anos de 1986 e 1987, para a elaboração de um modelo alternativo de avaliação, que embora organizado e aprovado, não se concretizou na prática.

Sousa (2002, p. 116) assinala ainda pontos importantes que possibilitam uma reflexão acerca do modelo atual de avaliação e sua função no contexto dos programas de pós-graduação.

> Destaco a referência feita ao papel e lugar que vem ocupando a avaliação, reveladores de seu poder de imprimir feições e prioridades aos programas de pós-graduação. Assistimos a uma inversão: ao invés de discutirmos e delinearmos uma política nacional de pós-graduação, estamos discutindo uma política nacional de avaliação, a qual determina o que é o perfil desejado da pós-graduação. Tal inversão, dentre outras consequências, tem gerado propostas de alteração em procedimentos de avaliação ou redefinição pontual de critérios utilizados, as quais muitas vezes vêm sendo absorvidas pela CAPES. No entanto, estas alterações não transformam substantivamente o modelo de avaliação adotado, pois não produzem resignificação dos propósitos da avaliação. Alteram-se meios e procedimentos e não se alteram os fins.

Como podemos observar nas declarações dos coordenadores dos programas de pós-graduação em educação, bem como, na literatura consultada as questões abordadas são recursivas nas discussões que têm sido empreendidas em relação ao modelo de avaliação CAPES dos PPG. Dentre os aspectos apresentados, elogios, sugestões, críticas e postura dos atores envolvidos, o que fica evidenciado, de modo geral, é a importância que a avaliação CAPES conquistou no Sistema Nacional de Pós-Graduação que, a despeito de inúmeras críticas, conferiu qualidade e respeitabilidade aos PPG nacional e internacionalmente, bem como, a necessidade de reconhecimento das fragilidades da avaliação e necessidade de constante aperfeiçoamento e flexibilidade do modelo avaliativo proposto aos programas de pós-graduação.

Ao final desta discussão, alguns pontos se tornaram latentes e abrem a possibilidade para debates futuros:

i) As percepções apresentadas neste trabalho sobre a avaliação CAPES são de coordenadores de PPGE que, de certo modo, encontram-se em uma posição privilegiada. Como seriam as opiniões de coordenadores de PPGE que não estão entre os conceitos 6 e 7, ou seja, que não são considerados centros de excelência?;

ii) Como seriam as visões de coordenadores de programas de excelência de outras áreas, como as ciências biológicas, ciências exatas?.

No próximo capítulo, intitulado *Os Centros de Excelência na Pós-Graduação em Educação no Brasil, no triênio 2007-2009*, apresentamos os programas de pós-graduação em educação considerados centros de excelência pela CAPES. Fazemos uma discussão acerca de suas condições de produção, do conceito de excelência e dos elementos considerados determinantes para a construção deste conceito na visão dos coordenadores participantes desta pesquisa.

3. OS CENTROS DE EXCELÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL NO TRIÊNIO 2007-2009

Neste capítulo procuramos responder a outro dos objetivos desta pesquisa que é conhecer a visão de coordenadores sobre o processo desenvolvido para o alcance do nível de excelência dos PPGE, isto é, para ser atingido os conceitos 6 e 7, considerados programas de excelência, conforme determinados pela CAPES. Buscamos levantar junto aos coordenadores, os elementos considerados determinantes para a construção da excelência dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu*, no triênio 2007 a 2009. Especificamente procuramos:

i) Analisar e compreender as condições acadêmicas para o desenvolvimento dessa excelência nos 08 programas de pós-graduação em educação estudados;

ii) Compreender o significado de excelência e os elementos de sua construção nos respectivos PPGE na visão de seus coordenadores; e,

iii) Discutir a relação quantidade e qualidade da produção científica na visão desses coordenadores.

Deste modo, fazemos uma discussão acerca das condições de produção desses programas no que diz respeito aos Recursos Acadêmicos, às Características da Infraestrutura – Recursos Estruturais e Recursos Financeiros para a produção científica e qualificação de mestres e doutores, bem como procuramos apresentar o conceito de excelência e os elementos determinantes para sua construção na visão dos coordenadores.

A análise a seguir toma como base os dados coletados por meio das entrevistas realizadas junto aos coordenadores que estiveram em exercício nesses oito programas estudados, no triênio 2007-2009 e as informações das fichas de avaliação desses PPGE, disponibilizadas pela CAPES.

3.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS PESQUISADOS

Na discussão do segundo capítulo sobre a institucionalização da pós-graduação no Brasil abordamos que os primeiros programas de pós-graduação no país começaram a ser criados em meados de 1960 e 1970, em geral em Universidades Públicas, na região sudeste (BALBACHEVSKY, 1995; SAVIANI, 2002).

Ao observarmos na tabela 10 a data de criação dos programas de pós-graduação em educação objetos dessa pesquisa, podemos perceber que, em geral, esses programas acompanharam este movimento: dos oito programas de pós-graduação em educação pesquisados, sete deles tiveram seus mestrados criados nos anos de 1960 e 1970, isto é, na primeira fase de criação e expansão dos PPG no país. Apenas o PPGE da UNISINOS, instituição localizada no sul do país teve seu programa de mestrado criado nos anos de 1990, considerado o segundo movimento de expansão da pós-graduação no Brasil (CUNHA, 1991).

Tabela 10

Ano de criação dos PPGE recomendados e reconhecidos pela CAPES com conceitos 6 e 7 no Triênio 2007-2009

Sigla do Programa	Nível	Ano de criação
UFMG	M	1972
	D	1991
UERJ	M	1979
	D	2002
PUC/RIO	M	1965
	D	1976
UFF	M	1971
	D	1995
UNISINOS	M	1994
	D	1999

Continuação…

Sigla do Programa	Nível	Ano de criação
PUC/RS	M	1972
	D	1989
USP	M	1971
	D	1978
UFSCAR	M	1978
	D	1999

Fonte: Fichas de avaliação da CAPES[67].
Legenda: M – Mestrado, D – Doutorado.

É fácil verificarmos que dos programas estudados, o mais antigo é o mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). O PPGE da PUC/Rio detém, portanto, o título de primeiro programa de pós-graduação em educação criado no país.

Quanto à data de criação dos programas, nos chama atenção, o tempo que os mesmos levaram para instituir seus doutorados após a criação dos mestrados. A Universidade Federal Fluminense (UFF), por exemplo, que criou seu doutorado apenas 24 anos após a institucionalização do mestrado, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que demorou 23 anos e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que levou 21 anos para criar seu doutorado. Entre os programas estudados o de doutorado em educação da UERJ é o mais novo, com apenas 12 anos.

O programa com menor diferença de tempo entre a criação do mestrado e doutorado foi o da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com apenas cinco anos, seguido da USP que teve uma diferença de 6 anos entre a criação de um e outro.

Podemos inferir que um dos motivos para que os doutorados fossem criados tanto tempo depois dos mestrados tenha sido o fato de que no momento da criação dos primeiros PPG o objetivo era a formação de quadros docentes suficientes para atender as demandas do Ensino Superior (BRASIL, 2005). Sendo necessário inicialmente formar profissionais qualificados em número suficiente para que pudessem atuar nos

[67] As fichas de avaliação de cada PPGE estão disponíveis em: <http://trienal.capes.gov.br/?p=1056>. Acesso em: jan. 2011.

cursos de graduação, mestrado e posteriormente nos cursos de doutorados que seriam instituídos.

Ainda quanto à criação de cursos de doutorado no Brasil parece interessante ressaltarmos a fala da coordenação do PPGE 08,

> *Eu escutava falar assim "não é todo mundo que pode ter um doutorado". Porque doutorado é só para as grandes universidades mesmo, o resto não tinha capacidade de formar doutores. Houve esse represamento mesmo, o doutorado era a coisa mais difícil que tinha, e tinham poucas universidades que tinham. Na CAPES tinha-se a ideia de que doutorado não era para qualquer um. Com a diretora Maria Célia, eles começaram a aprovar cursos de doutorados, democratizou o curso de doutorado, porque antes era só para as grandes universidades e para poucos. Doutorado também não é para qualquer um, era bem elitista* (PPGE 08).

Essa fala da coordenação do PPGE 08 demonstra o caráter elitista e estratificador que os cursos de doutorado adquiriram ao longo da história de criação dos programas de pós-graduação no país (BALBACHEVSKY, 2005), bem como, representa uma justificativa para o intervalo entre a criação de cursos de mestrado e doutorado nos PPG.

Como destacado por Balbachevsky (2005, p. 284),

> O sucesso maior ou menor de cada universidade em desenvolver um amplo setor de pós-graduação converteu-se em um importante fator de estratificação das universidades públicas brasileiras. No topo dessa estratificação, encontra-se um número reduzido de universidades fortemente motivadas por critérios acadêmicos e onde a pesquisa é uma atividade institucionalizada e permanente. Essas instituições conseguem oferecer um ambiente de trabalho mais gratificante e, por isso, têm mais facilidade para atrair professores qualificados e motivados. Por sua vez, a presença de uma massa crítica de pesquisadores permite que essas instituições consigam mobilizar mais recursos para apoiar a atividade de pesquisa. No presente, as instituições com essas características são responsáveis pela grande maioria dos programas de doutorado no Brasil.

Deste modo, podemos entender que as IES em que os 08 PPGE estão instalados adquiriram essas condições de produção em pesquisa, possibilitando aos seus programas a criação de cursos de doutorado. O que deu condições, posteriormente, a esses PPGE de alcançarem o nível de excelência dos programas avaliados pela CAPES.

Observamos ainda que dos 08 programas estudados, 05 deles tiveram seus doutorados criados no segundo movimento de expansão da pós-graduação no país, a partir dos anos 1990, quando o sistema de pós-graduação contou com grande investimento financeiro para expandir suas atividades de pesquisa (CUNHA, 1991, SAVIANI, 2002).

Vemos quanto aos PPGE, que 05 deles são oriundos de Instituições Públicas, três Federais e duas Estaduais. De acordo com Morosini e Souza (2009, p. 138-139).

> Isto é compreensível, pois a função pesquisa é de alto custo para as instituições: necessita de professores doutores, com horas dedicadas à pesquisa, de infraestrutura laboratorial, de bolsas e outros apoios a projetos. Neste contexto são as IES públicas que conseguem dar conta da função de investigação e algumas universidades privadas, principalmente as PUCs.

Embora, nos últimos anos, não possamos desconsiderar o aumento de PPG criados em instituições de ensino superior privadas.

No quesito localização, esses programas concentram-se, sobretudo, na região sudeste, com 06 deles, o que colabora com a afirmação da centralidade da pós-graduação na região sudeste, uma vez que, como descrito anteriormente, a institucionalização da pós-graduação e da pesquisa no Brasil não ocorreu de modo igual entre as diferentes regiões do país. Esta, em geral, se deu em algumas “ilhas de competência” ou “centros de excelência” (BALBACHEVSKY, 1995; SAVIANI, 2002) e a área de educação não fugiu a esta regra geral.

Essa concentração de programas de pós-graduação em educação considerados centros de excelência na região sudeste só confirma a grande disparidade regional e de produção de conhecimento ressaltados por Gazzola (2008). O autor demonstra que apesar de os dados da produção científica brasileira mostrar que o país conta com o maior e mais produtivo sistema de pós-graduação da América Latina sendo, por isso, uma referência para todos os demais países do subcontinente, ainda são grandes as desigualdades dentre as regiões do Brasil no que diz respeito à quantidade de PPG e à sua produção científica.

A discussão e preocupação quanto à questão da disparidade regional sempre estiveram presentes nos objetivos dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e continuam nas propostas do VI PNPG em vigência (2011-2020).

3.1.1. Propostas dos PPGE triênio 2007-2009

Com base nas fichas de avaliação dos 08 programas de pós-graduação em educação observamos, a respeito das propostas dos programas, que todos se organizam em linhas de pesquisa. A exigência para que os programas se organizassem em linhas advém, como vimos anteriormente, das mudanças ocorridas, sobretudo na avaliação CAPES no biênio 1996-1997.

Desde então, a CAPES passou a recomendar a organização dos programas por linhas de pesquisa e não mais por áreas de concentração. O objetivo proposto era a pesquisa como objeto central da pós-graduação. Deste modo, as disciplinas obrigatórias passaram a ser consideradas secundárias na estruturação dos programas e serem oferecidas em consonância com as linhas e interesses de pesquisa dos PPG.

Segundo Gamboa (2003) a alteração de áreas de concentração para linhas de pesquisa propiciou algumas mudanças nas condições de produção, entre elas, priorizou o trabalho coletivo. Com a pesquisa realizada especialmente em grupos de pesquisa, também os espaços físicos e alocação de recursos foram revistos, dando-se ênfase à construção de laboratórios, salas de grupos e oficinas. Nessa estruturação o enfoque, desde o início do curso, passou a ser a relação do projeto de pesquisa proposto pelo candidato no processo seletivo a uma linha de pesquisa proposta pelo PPGE.

Quanto à organização dos 08 programas de pós-graduação em educação constam em suas fichas de avaliação que a “descrição da estrutura curricular foi detalhada permitindo observar organicidade entre as linhas, projetos de pesquisa,

estrutura curricular e as temáticas das dissertações e teses", o que permitiu aos programas obter o conceito "Muito Bom" nesse quesito na avaliação CAPES.

Na tabela 11 podemos verificar o número de linhas em que os PPGE pesquisados estavam organizados no triênio estudado.

Tabela 11

Número de linhas de pesquisa dos PPGE no triênio 2007-2009

Sigla do Programa	Nº de linhas de pesquisa
UFMG	09
UERJ	04
PUC/RIO	05
UFF	14
UNISINOS	04
PUC/RS	04
USP	10
UFSCAR	05

Fonte: Fichas de avaliação da CAPES, triênio 2007-2009.

Observamos dentre as 55 linhas[68] oferecidas no total pelos programas que o PPGE da USP e o PPGE da UFMG contam, aparentemente, com uma mesma linha de pesquisa: Educação e Linguagem. Embora no PPGE/USP apareça como Linguagem e Educação. Outra linha semelhante entre o PPGE/UFMG, o PPGE/USP e PPGE/UFF é a "História da Educação". No entanto, no PPGE/USP consta como "História da Educação e Historiografia" e no PPGE/UFF como "História Social da Educação".

Algumas linhas embora com denominações diferenciadas parecem tratar da mesma temática como é o caso do PPGE da UFF que tem uma linha denominada "Formação de Profissionais da Educação", do PPGE da UNISINOS "Formação de Professores, Saberes docentes e Mediações Pedagógicas" e ainda do PPGE da PUC do Rio de Janeiro com a linha: "Formação de Professores: tendências e dilemas". De modo geral, podemos perceber que os programas possuem linhas específicas que demonstram suas características e seus interesses de pesquisas.

Destacamos quanto às linhas de pesquisa alguns comentários observados em algumas fichas de avaliação. No caso do PPGE da UFF há o destaque de que o

[68] No anexo 05 disponibilizamos uma tabela com todas as linhas oferecidas pelos 08 PPGE no triênio 2007-2009.

> programa organiza-se em seis Campos de Confluência desdobrados em 14 linhas de pesquisa: 1. “Ciências, Sociedade e Educação”, com duas linhas de pesquisa: a) “Didática das Ciências” e b) “Formação de Professores de Ciências”; 2. “Estudos do Cotidiano da Educação Popular”, com duas linhas de pesquisa: a) “Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares” e b) “Cotidiano da Escola e dos Movimentos Populares”; 3. “Linguagem, Subjetividade e Comunicação”, com duas linhas de pesquisa: a) “Produção de Subjetividades” e b) “Processos de Produção de Linguagem”; 4. “Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação”, com três linhas de pesquisa: a) “Classes Sociais, Gênero, Raça e Educação” b) “História Social da Educação” e c) “Práticas Sociais e Educativas de Jovens e Adultos”; 5. “Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação”, com três linhas de pesquisa: a) “Formação de Profissionais da Educação”; b) “Avaliação de Políticas e Financiamento da educação” e c) “Filosofia Política e Processos Históricos em Educação”; 6. “Trabalho e Educação, com duas linhas de pesquisa”: a) “A Reconstrução Histórica da Relação Trabalho e Educação”, e b) “O Mundo do Trabalho e a Formação Humana”.

O PPGE da Universidade Federal Fluminense é o que tem o maior número de linhas e elas se organizam a partir de Campos de Confluência. Outro comentário que nos chamou atenção nas fichas foi quanto ao PPGE da UFMG, de que o mesmo

> consolidou-se mediante um processo de reestruturação profunda das linhas de pesquisa durante os anos 2006 e 2007. A partir de então organizou-se em torno de 9 linhas de pesquisa. São elas: “Educação e Ciências”; “Educação e Linguagem”; “Educação Escolar”; “Educação Matemática”; “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”; “História da Educação”; “Política, Trabalho e Formação Humana”; “Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação”; “Psicologia, Psicanálise e Educação”.

Consta ainda a informação de que essas nove linhas do PPGE da Universidade Federal de Minas Gerais atuam como áreas de concentração do programa, uma vez que cada uma das linhas, “além de responsabilizar-se por parte do processo seletivo dos discentes, conta com um coordenador que integra o colegiado do Programa”.

Contudo, nosso foco neste estudo não é discutir as diferentes linhas, mas, mostrar que os PPGE estudados se organizam por linhas conforme recomendação da CAPES.

Outro elemento destacado em todas as fichas de avaliação diz respeito à realização pelos PPGE de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes. Observamos que a orientação de credenciamento e recredenciamento dos

docentes aparece nos critérios de avaliação da CAPES no triênio 2001-2003. Na ficha da área de educação daquele triênio há a menção de que "as normas de credenciamento e re-credenciamento dos docentes do doutorado devem ser apresentadas de forma explícita na proposta" (CAPES, 2005)[69].

Na ficha de avaliação do triênio seguinte, 2004-2006, quanto aos itens avaliados consta a necessidade de "analisar a existência de política de avaliação do corpo docente com critérios para credenciamento e recredenciamento de docentes" (CAPES, 2007)[70]. No documento de área da educação, do triênio 2007-2009, nas definições e comentários sobre os itens a serem avaliados pelos consultores da CAPES aparece a necessidade de analisar a "existência de *política sistemática de avaliação e (re)credenciamento* de docentes" (grifo nosso)[71].

Podemos inferir que a orientação inicial colocada pela CAPES em relação a uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes passou a ser uma exigência posta aos PPGE.

Quanto à política de credenciamento e recredenciamento realizada pelos PPGE estudados, vimos nas fichas de avaliação específicas de cada programa que o PPGE da UFMG realiza credenciamento e recredenciamento "inclusive de docentes colaboradores". Na ficha do PPGE da UERJ há a indicação de uma "exigente política de credenciamento e recredenciamento de docentes". O PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro ressalta que

> o credenciamento anual, exige: ser pesquisador; ter projeto de pesquisa e submetê-lo ao julgamento dos pares; procurar sistematicamente fontes de financiamento; integrar ou coordenar grupo de pesquisa; ter publicações sintonizadas com a pesquisa em desenvolvimento. O recredenciamento é trienal, realizado de acordo com a sistemática da PUC/Rio, a partir da avaliação da produção dos docentes nas Comissões de Carreira Docente, do Departamento, do Centro e da Unidade. O programa segue as normas

[69] CAPES. *Ficha de avaliação triênio 2001-2003*. 2005. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Educacao.pdf>. Acesso em: out. 2013.
[70] CAPES. *Ficha de avaliação triênio 2004-2006. 2007.* Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_Educacao.pdf>. Acesso em: out. 2013.
[71] CAPES. *Documento de área 2009:* Avaliação trienal 2007-2009. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf>. Acesso em: out. 2013.

> institucionais e todos os professores da pós-graduação (exceto aqueles que estão em processo de aposentadoria e/ou integram o quadro complementar da pós-graduação) ministram disciplinas na graduação.

Percebemos pela política de credenciamento e recredenciamento de docentes do PPGE da PUC/Rio que além de ser uma norma da IES, os documentos de área da CAPES têm servido de parâmetro para a elaboração de critérios. No documento de área da educação é evidenciado que para a avaliação do docente e de sua produção científica será considerada a "participação dos docentes em equipes de pesquisa e na coordenação de projetos. Distribuição equilibrada da pesquisa, tendo em conta a experiência dos docentes. Captação de recursos para projetos", entre outros (CAPES, 2009).

Ainda quanto a essa política de (re)credenciamento ilustramos falas de coordenadores dos PPGE que demonstram os distintos processos dessa política em seus programas. A coordenação do PPGE 08 demonstra que essa política ocorreu sem tensões.

> *Mas o que acontece hoje, desde que nós colocamos a política de forma clara, que nós discutimos com todo mundo, quando o docente sente que não está dando conta, ele pede remanejamento. Nós não tivemos que fazer nenhum remanejamento sem que o docente peça para sair. Na maioria das vezes, ele pede para sair, porque ele sabe, está tudo explicitado, nós fizemos tudo junto. [...]. Nós consideramos os três anos. Não consideramos por um ano, porque às vezes o docente cai num ano, tem problemas, vai bem no outro. Não é essa necessidade de ficar controlando* (PPGE 08).

Por outro lado, a fala da coordenação do PPGE 03, demonstra que apesar de responderem positivamente às exigências estabelecidas pela CAPES, nem sempre esse é um processo pacífico para os docentes e o programa.

> *Acho que houve para uns mais do que para outros, um movimento de resposta às orientações da CAPES, as agências e tal [...]. Algumas induções da CAPES foram também forçadas, por exemplo, o credenciamento, o revezamento como algo sistematizado. Havia um recredenciamento, mas que não era sistematizado. Isso sem dúvida nenhuma, com muita dor que todos os programas passam por eles, é doloroso. Alguns têm um pouco mais de liberdade, de autonomia, você fica, você não fica, não é o caso, não é a história deste programa. Então isso para nós é doloroso, sempre tenso* (PPGE 03).

Como vimos nas falas dos coordenadores entrevistados, embora todos os PPGE realizem o (re)credenciamento de docentes, em cada programa esse processo ocorre de modo específico e particular, não há um modelo único de gestão e tampouco os programas e seus docentes respondem do mesmo modo às exigências da CAPES.

Outra política orientada pela CAPES e colocada em prática pelos oito PPGE é o acompanhamento de egressos. Há registros nas fichas de avaliação do PPGE da UNISINOS e do PPGE da UERJ que os mesmos "realizam uma cuidadosa atividade de acompanhamento de egressos, destacando que muitos deles permanecem vinculados aos grupos de pesquisa" e que o PPGE da PUC/Rio "realiza acompanhamento de egressos, fomentando a participação dos mesmos em grupos de pesquisa".

Além desses, o programa da UFMG, em "2009, iniciou um estudo sobre os egressos do Programa, com o intuito de dimensionar o impacto do Programa na formação de mestres e doutores". O programa de pós-graduação em educação da UFF realizou o acompanhamento de egressos e buscou no triênio 2007-2009 desenvolver "ações para incremento desse aspecto" e, por fim, o programa da PUC/RS procurou realizar uma "estratégia mais efetiva de acompanhamento de egressos".

Quanto a essa política compartilhamos uma fala de um dos coordenadores que demonstra a dificuldade encontrada por alguns programas para acompanhar o egresso, bem como, apresenta uma alternativa para a realização deste acompanhamento por meio de um link que pudesse vincular a produção do mestre e/ou doutor formado ao programa de origem.

> *O aluno sai do programa e depois de três anos a produção ainda é levada em consideração, mas seis meses depois ele não tem mais o e-mail da instituição. Nós não temos mais contato, não sabemos se ele produziu, se não produziu. Então nós perdemos o vínculo com o aluno, com o que eles fazem e deveria ter alguma coisa, deveria ter um link entre essa produção do aluno e a produção do programa* (PPGE 07).

Observamos que não há uma única orientação de política de acompanhamento de egressos, mas, que cada programa procura dentro de suas condições promover estratégias de acompanhamento dos mesmos e que uma das

dificuldades encontradas é a manutenção de vínculos institucionais entre o PPGE e os recém-formados.

Nas fichas de avaliação constam também que os 08 programas desenvolveram, durante o triênio estudado, política de apoio institucional a projeto de capacitação docente por meio de recursos financeiros para fins de participação em eventos, bem como, liberação de docentes para a realização de pós-doutorado. O PPGE da UFMG, por exemplo, realizou essa política de apoio institucional na forma de liberação para pós-doutoramento permitindo que anualmente 20% do corpo docente do programa possa se pós-doutorar, além de incentivo a participação em eventos qualificados.

Por fim, observamos nas fichas dos PPGE, exceto na avaliação da USP, que os mesmos procuraram desenvolver estratégias para enfrentar desafios, isto é, apresentaram "projetos em que destacam as estratégias que pretendem adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros". Nesse aspecto, o PPGE da UFMG destacou quanto às metas e projeções futuras do programa, a existência de uma Comissão de Acompanhamento e Autoavaliação que realiza o

> processo de avaliação interna do programa; do acompanhamento das linhas de pesquisa e da matriz curricular; do processo de credenciamento e (re)credenciamento de docentes; das condições de trabalho e de produção científica dos docentes e discentes do programa; de propor uma política para aumentar o número de publicações em coautoria entre docentes e discentes, sobretudo em periódicos nacionais e internacionais qualificados; e de disponibilizar bolsas de doutoramento para estudantes recém matriculados no programa.

O programa de educação especial da UFSCAR ressaltou a importância do REUNI[72], com a perspectiva de criação de um curso de graduação em Educação Especial, o que beneficiaria o Programa, ao se considerar o aumento do corpo docente e a ampliação de laboratórios.

[72] O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído pelo Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o principal objetivo de ampliar o acesso e permanência na educação superior. Maiores informações: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: out. 2013.

Neste item, sobre características dos PPGE em relação à proposta dos programas, sua organização em linhas de pesquisa e as políticas que desenvolveram durante o triênio estudado, observamos que todos cumpriram com as exigências estabelecidas pela CAPES, embora cada um o tenha feito de seu modo particular, não havendo assim um padrão exclusivo entre os programas ainda que tenham conceitos semelhantes, 6 e 7.

3.1.2. Corpo Docente, Discente e produção intelectual dos PPGE

De acordo com a Portaria n° 191 de 04 de outubro de 2011, que define as categorias de docentes dos programas e cursos de pós-graduação, vemos que,

> Art. 1° O corpo docente dos programas desse nível de ensino é composto por três categorias de docentes:
> I – docentes permanentes, constituindo o núcleo principal de docentes do programa;
> II – docentes visitantes;
> III – docentes colaboradores.
> Art. 2° Integram a categoria de docentes permanentes os docentes assim enquadrados, declarados e relatados anualmente pelo programa, e que atendam a todos os seguintes pré-requisitos:
> I – desenvolvam atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação;
> II – participem de projetos de pesquisa do programa;
> III – orientem alunos de mestrado ou doutorado do programa, sendo devidamente credenciados como orientador pelo programa de pós-graduação e pela instância para esse fim considerada competente pela instituição;
> IV – tenham vínculo funcional-administrativo com a instituição ou, em caráter excepcional, consideradas as especificidades de áreas, instituições e regiões, se enquadrem em uma das seguintes condições especiais:
> a) quando recebam bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;
> b) quando, na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do programa;
> c) quando tenham sido cedidos, por acordo formal, para atuar como docente do programa (BRASIL, 2011).

Tendo apresentado a definição da categoria docente permanente, na tabela 12, vemos o número de docentes permanentes, no triênio 2007-2009, nos programas de pós-graduação em educação estudados.

Tabela 12
Número de docentes permanentes no triênio 2007-2009

PPGE	Docentes permanentes 2007-09 [1]
PUC/RIO	17
UERJ	25
UFMG	59
PUC/RS	14
UFF	33
UNISINOS	16
USP	78
UFSCAR	24

Fonte: CAPES/MEC – Planilhas comparativas da avaliação Trienal 2007-09
Legenda: [1] Média anual (docentes/ano).

A tabela 12 permite verificarmos que os programas apresentam tamanhos bem diversos quanto ao número de docentes. Em um dos extremos está o PPGE da Universidade de São Paulo com uma média anual no triênio de 78 docentes e no outro, o PPGE da PUC do Rio Grande do Sul com 14 docentes.

Quanto ao tamanho do programa e número de docentes, alguns coordenadores ressaltaram em suas entrevistas as dificuldades em se administrar um programa grande, por outro lado, outros enfatizaram os entraves encontrados em um programa pequeno.

A respeito das dificuldades nos programas pequenos a coordenação do PPGE 01 destaca o número de docentes e o impacto que a saída de um docente pode causar para o programa na avaliação, tais como em casos de aposentadoria, licenças saúde e para formação, entre outros.

> *Em um programa pequeno, com 12 professores, por exemplo, se você perde 01, é quase 10% do corpo docente e o impacto da saída daquele professor é imenso. Isso acontece, nós somos funcionários, nós aposentamos, mudamos de universidade, tiramos licença, acontecem coisas na nossa vida, todos nós*

> *estamos sujeitos a essas intempéries. [...] Se acontece coisas como essa num programa pequeno é um impacto, que por vezes pode mudar/prejudicar a avaliação deles no triênio. Num programa com muitos professores, isso não é nada, saiu um professor, um por cento do programa. Isso não faz nenhuma diferença* (PPGE 01).

No caso dos programas grandes foram citadas objeções como interesses de pesquisa muito diversificados, dificuldades em reunir todos e compartilhar projetos, constituir linhas e grupos de pesquisas mais articuladas, em geral, questões ligadas à gestão do programa. Conforme podemos observar na fala abaixo.

> *Em um programa grande, claro, você tem problemas, dificuldades de gerenciamento. De conseguir grupos mais integrados* (PPGE 01).

Quanto à dificuldade, de integração de grupos de pesquisa e de pesquisadores destacamos a contribuição de Witter (1996, p. 22), que chama atenção para a falta de comunicação entre eles.

> Um dos nossos problemas é que muitas vezes não sabemos o que o colega da sala ao lado está pesquisando. Não temos suficiente intercomunicação entre consumidores de uma mesma instituição. Mesmo em nível de mestrado e doutorado, o aluno não sabe o que o colega está pesquisando, às vezes não se dá ao trabalho de fazer isso.

Esse contexto é perceptível não apenas entre alunos, mas, também entre docentes e grupos de pesquisa que não interagem, não compartilham suas pesquisas. Muitas vezes dividem cotidianamente espaços físicos, mas, não necessariamente o conhecimento produzido.

Porém, acreditamos que esta dificuldade de interação entre pesquisadores e grupos de pesquisa não ocorra apenas nos PPGE grandes, mas, também nos pequenos, uma vez que, as exigências cotidianas, especialmente a preocupação em manter o nível de excelência, ou seja, os conceitos 6 e 7, bem como, a produção intelectual e todas as demais obrigações docentes como pareceres, avaliações, participações em bancas entre outros, acabam dificultando este entrosamento.

Neste cenário, Sguissardi e Silva Jr (2009, p. 18) destacam que

> O cotidiano é um espaço de contradição que tanto pode ser o *locus* da construção do sujeito humano emancipado quanto o lugar privilegiado de sua alienação – heterogêneo e fragmentado -, por exigir dele principalmente respostas de cunho imediatista. Esta prática do ser humano cria um plano de superficialidade que o impede de refletir sobre os fenômenos de sua própria prática, resumindo-se o valor desta à sua imediata utilidade (...). Na instituição universitária não é diferente. Em seu cotidiano, ao mesmo tempo em que pode constituir-se o sujeito humano e culto, tende a reinar a utilidade, em face a existência de condições geralmente propícias a que a maioria dos professores-pesquisadores aja dessa forma.

Outra questão apontada nos programas grandes diz respeito à dificuldade com a produção acadêmica dos docentes. Nem todos produzem e apresentam o número mínimo de produções estabelecidas pela CAPES, que são no mínimo dois produtos qualificados por ano. O que nas palavras de um dos coordenadores dificulta a avaliação do programa como um todo, uma vez que,

> *como nós somos muito grande, boa parte dos colegas nossos não tem produção. Então a CAPES permite tirar um percentual de 15% a menos. Só que este percentual de 85% não é bem real, o percentual de 15% não dá conta. Suponhamos que nós tenhamos 100 professores do corpo permanente. Eu chego e posso usar 85, e descartar 15% que tem baixa produção, eu vou ter um índice, mas só que destes 85, eu vou ter ainda um desempenho, e eu não posso descartar quem tem produção muito ruim, então eu vou ter a produção do índice, nota baixa* (PPGE 07).

Alguns coordenadores indicaram ainda como dificuldades de programas grandes a manutenção da qualidade dos mesmos, isto é, das exigências colocadas pela CAPES, como podemos observar na fala da coordenação do PPGE 08, ressaltando inclusive as diferenças existentes entre os programas embora com conceitos iguais.

> *Agora, a qualidade é difícil, porque tem engasgos em relação ao tamanho do programa. Então, se não for ipsis litteris os critérios da CAPES, eles não atendem, porque são muito grandes. É difícil, você vai comparar um programa como o nosso, que é pequeno, redondinho e certinho, e vai comparar com um programa enorme feito o da Unicamp e da USP. O 6 deles é muito diferente do que é o 6 nosso* (PPGE 08).

Foram assinaladas ainda, quanto aos programas grandes, dificuldades com recursos financeiros, em específico, bolsas de pesquisa, conforme indicado na fala da coordenação do PPGE 04,

> *Hoje, vamos falar, os programas que têm tudo muito adequado para a CAPES, quem têm 7 e é ótimo, são os programas pequenos. Por quê? Porque tem eficiência, tem vaga para todo mundo, o recurso é suficiente e tal. Agora um programa grande como o nosso, que é excelente e está se mantendo como grande, ele vai ter problemas de recurso, não tem bolsa para todo mundo* (PPGE 04).

Contudo, é importante observarmos uma fala dos coordenadores entrevistados que não concorda que os programas pequenos sejam os mais adequados para a avaliação CAPES e tampouco que os programas grandes sejam prejudicados em comparação aos primeiros.

> *Cultivou-se na área da educação a ideia de que um programa grande é prejudicado em relação a um programa pequeno. Isso é falso! Basta você ver os critérios da avaliação, da ficha de avaliação. Certamente você já teve acesso aos critérios da ficha de avaliação. Constam observações – relativize esse programa grande, relativize quando for programa grande, porque você tem que considerar essa questão. E outra coisa, se você tem programa de 100 professores, este programa mesmo se ele não tiver qualidade, ele já causa impacto, que é o status social* (PPGE 01).

A coordenação do PPGE 01 ressaltou, além disso, a possibilidade de os programas grandes criarem certas estratégias, caso se sintam prejudicados na avaliação CAPES, como a divisão do PPGE em programas menores.

Podemos observar, de modo geral nas entrevistas, que os programas grandes apresentaram maiores dificuldades, especialmente, na gestão dos recursos, na produção dos docentes e no atendimento aos parâmetros de avaliação da CAPES. Notamos também divergências entre as visões dos coordenadores quanto aos problemas vivenciados em relação aos tamanhos de seus programas de pós-graduação em educação. Como era de se supor, cada coordenador defendeu sua posição e as características particulares de seu programa.

Para além dos tamanhos dos programas, quanto aos docentes permanentes vimos nos critérios de avaliação CAPES, que os itens relativos ao corpo docente

representam 20% do peso da avaliação e que a produção intelectual é a que tem maior peso, correspondendo a 35%.

Em relação à qualidade do que é produzido, a avaliação CAPES toma como base o Qualis[73], que afere qualidade e estratifica a produção por meio da análise da qualidade dos veículos de divulgação - periódicos científicos e anais de eventos. Essas classificações são realizadas pelas áreas de avaliação e passam por atualizações anuais.

De acordo com o Documento de área da educação (CAPES, 2009), no triênio 2007-2009, o Qualis Periódicos da área foi composto por 1070 periódicos. Esses veículos são classificados em estratos indicativos da qualidade dos periódicos e, consequentemente das produções realizadas neles, sendo as publicações em A1, o nível mais elevado. Na tabela 13, podemos observar as classificações:

Tabela 13

Classificação do Qualis Periódico no triênio 2007-2009

A		B				
130		940				
A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5
52	78	119	123	169	204	325

Fonte: Documento de Área da Educação, 2009.

Podemos observar que 87,9% dos periódicos foram classificados no estrato B e que dos 1070 periódicos apenas 12,1% deles foram classificados como A, sendo 4,8% em A1. O que demonstra a pouca presença de periódicos qualificados com o mais elevado nível para publicação dos programas e seus docentes. Deste modo, podemos inferir a dificuldade de muitos docentes em publicar nesses veículos justamente por serem mais restritos.

Para a avaliação da produção dos docentes, no triênio 2007-2009, foram considerados os seguintes pesos: A1 – 100; A2 – 85; B1 – 70; B2 – 55; B3 – 40; B4 – 25; B5 – 10; e, C – sem valor.

[73] Para maiores informações referente ao Qualis consultar: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2550-capes-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>. Acesso em: jan. 2012.

Quanto à produção intelectual dos docentes permanentes dos 08 PPGE podemos observar na tabela 14, os artigos completos publicados em periódicos-científicos, de acordo com as classificações do Qualis Periódicos no triênio estudado.

Tabela 14

Artigos completos publicados em periódicos técnico-científicos por PPGE no triênio 2007-09

Programas	Artigos completos publicados em periódicos técnico-científicos						
	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5
PUC/RIO	21	07	09	05	05	08	04
UERJ	17	34	09	10	11	02	09
UFMG	46	45	37	16	23	21	14
PUC/RS	03	14	31	04	03	04	02
UFF	18	18	29	19	12	27	18
UNISINOS	03	13	26	05	06	05	08
USP	61	39	42	74	22	17	36
UFSCAR	25	45	37	20	48	12	28

Fonte: Fichas de avaliação da CAPES, triênio 2007-2009.

Notamos que os 08 PPGE tiveram significativa produção no triênio estudado, 1127 produções no total, sendo 194 (17,2%) delas em periódicos classificados como A1. O programa com maior produtividade foi o PPGE/USP com 291 produções, seguido do PPGEEs da UFSCAR com 215 produtos e do PPGE/UFMG com 202. O PPGE/UFF, no triênio, teve um total de 141 produções em periódicos; O PPGE/UERJ, 92; O PPGE da Unisinos com 66; O PPGE da PUC/RS teve 61 e o PPGE/PUC/Rio teve 59.

Quanto às produções realizadas em periódicos A1 vimos que o PPGE da PUC/RS e o da UNISINOS foram os que tiveram menor publicação neste estrato, 03 publicações cada programa. Os demais programas tiveram acima de 17 publicações qualificadas como A1, sendo que o PPGE da USP foi o que teve um número maior de publicações em A1, 61 delas, seguido do PPGE da UFMG com 46 produtos classificados neste estrato.

Porém, sabemos que a CAPES considera em suas avaliações os pesos de cada publicação e trabalha com as médias ponderadas anuais por membros do corpo docente permanente. Segundo essas medidas o PPGE/UERJ teve uma média ponderada anual por membros do corpo docente permanente de 88; o PPGE da PUC/RIO – 64,34; o PPGE/UFF – 72,33; o PPGE da UFMG – 76,16; o PPGE da

PUC/RS – 101; o PPGE da UNISINOS – 93,3; o PPGE/USP – 78,6; e o PPGEEs/UFSCAR – 115,15.

Ainda quanto às produções, além dos artigos em periódicos, os programas têm as produções em livros e capítulos de livros. As publicações em livros e capítulos têm sido motivo de debate na comunidade acadêmica da área de educação, para que sejam também valorizados como as produções em periódicos na avaliação CAPES e na comunidade científica.

A avaliação dos livros leva em consideração informações definidas a partir de um Roteiro para classificação de livros. Esse roteiro foi aprovado pelo Comitê Técnico Científico da CAPES em agosto de 2009. O livro para ser classificado necessita ter ficha catalográfica, com ISBN ou ISSN, possuir no mínimo 50 páginas e ser resultado de pesquisa de docentes da pós-graduação (CAPES, 2009). Segundo o Documento de área da educação,

> 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 definido 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 (CAPES, 2009, s. p.).

A classificação dos livros e capítulos para fins de avaliação segue a pontuação de acordo com a tabela 15. Cabe destacarmos que a soma dos capítulos de uma mesma coletânea não pode exceder a pontuação do livro e somente dois capítulos de um mesmo autor são computados em cada coletânea.

Tabela 15

Classificação de Livros e Capítulos no triênio 2007-2009

Estratos	Capítulo	Verbete	Livro
L4	80	80	250
L3	60	40	180
L2	35	15	130
L1	10	05	30
LNC	Livro não classificado: sem valor		

Fonte: Documento de Área da Educação, 2009.

Podemos observar as produções dos docentes permanentes dos 08 PPGE, em livros e capítulos, durante o triênio pesquisado, na tabela a seguir:

Tabela 16

Livros e capítulos publicados pelos PPGE no triênio 2007-09

Programas	Livros				Total de Livros	Capítulos				Total de Capítulos
	L4	L3	L2	L1		L4	L3	L2	L1	
PUC/RIO	04	14	05	03	**27**	13	27	33	-	**73**
UERJ	10	03	08	03	**24**	19	67	23	10	**119**
UFMG	05	03	05	-	**13**	41	82	60	09	**192**
PUC/RS	-	02	-	-	**02**	04	22	38	06	**70**
UFF	02	01	04	-	**07**	14	53	54	05	**126**
UNISINOS	04	03	07	01	**15**	08	24	30	07	**69**
USP	04	10	18	03	**35**	27	67	66	84	**244**
UFSCAR	-	03	02	02	**07**	02	57	39	48	**146**

Fonte: Fichas de avaliação da CAPES, triênio 2007-2009.

Com base nos dados acima notamos o número significativo de publicações, sobretudo em capítulos, um total no triênio de 1039 produções, o que equivale a uma média de 346 capítulos produzidos por ano. As publicações dos capítulos concentram-se principalmente nos estratos L3 e L2.

Quanto aos comentários presentes nas fichas de avaliação dos programas a respeito das publicações, tanto em periódicos quanto em livros e capítulos vimos que foi destacado no PPGE da UERJ o alto número de produtos em periódicos nos estratos A1 (17) e A2 (34) e em Livros L4 (10). Produtos esses que segundo a ficha de avaliação deste programa “identificam a perspectiva de internacionalização da área”.

No PPGE da PUC/Rio consta a observação de que o programa teve um alto número de produtos em periódicos, em especial nos estratos A1, A2, L4, o que “indica uma produção muito qualificada”. Na ficha do PPGE da UFMG há destaque de que a média ponderada por docente permanente foi de 76,29, o que em comparação com as médias da área, conferiu o conceito Muito Bom ao programa no triênio 2007-2009, uma vez que a produção bibliográfica qualificada do programa se concentra nos estratos mais altos (A1, A2 e L4 e L3).

Quanto à produção do PPGE da UFF foi ressaltado que 28% da publicação ocorreu em periódicos pertencentes aos estratos A1 e A2, e que 50,4% dos livros e

capítulos referem-se aos estratos L4 e L3. Esses valores atribuíram “conceito Muito Bom ao programa em comparação com as médias da área”. No caso do PPGE da PUC/RS há a observação de que a média ponderada por docente permanente foi de 88 e que este valor em comparação com as médias da área, confere Muito Bom ao programa, bem como se destacou que houve “grande número de publicações qualificadas dos docentes do programa no triênio”.

Assim como na ficha de avaliação do PPGE da PUC/RS, na do PPGE da UNISINOS consta que a média ponderada por docente permanente por ano foi de 138,1, o que comparado com as médias da área, afere o conceito Muito Bom ao programa, destacando-se “o significativo número de produtos em periódicos nos estratos A1 (03), A2 (13) e em livros e capítulos L4 (12), produtos que identificam a perspectiva de internacionalização da área”.

No PPGE da USP e PPGEEs da UFSCAR destacam-se que as médias ponderadas por docentes permanentes foram de 60,3 e 84,95, respectivamente. No caso do primeiro programa há a ênfase de que 74% dos docentes permanentes tiveram produções em periódicos A1 e A2 e no segundo PPGE destaca-se o alto número de produtos em periódicos e nos estratos A1, A2, L4 e L3.

Em geral, podemos perceber que os comentários nas fichas seguem o mesmo modelo. Não havendo observações significativas que pudessem diferenciar os programas quanto aos conceitos 6 e 7. Contudo, nos chamou atenção o comentário encontrado nas fichas do PPGE da UERJ, avaliado com nota 7 e do PPGE da UNISINOS, com conceito 6, de que as produções dos mesmos “identificam a perspectiva de internacionalização da área”.

Como vimos nas discussões em torno da avaliação CAPES, a apreciação das produções dos 08 programas de excelência se deu com a análise quantitativa daquilo que foi produzido nos programas tomando-se como referência os padrões de qualidade elaborados pela própria CAPES, por meio do CTC.

A respeito do reconhecimento do pesquisador e de sua produção, Latour (1989) salienta que ele não ocorre em função da quantidade de produções e de suas citações. Essas representam apenas um modo de medir a produtividade e não o

reconhecimento do pesquisador ou a qualidade de sua pesquisa. Para o autor, a busca de credibilidade do pesquisador abrange uma série de aspectos, tais como aquisição de recursos financeiros e materiais, qualificação, prestígio, prêmios, entre outros. São esses os elementos que corroboram para que os docentes e seus programas tenham acesso ao mundo exterior da universidade, aos editores, as agências de fomento.

Esse reconhecimento dos pesquisadores e seus programas podem ser inferidos a partir do número de bolsas produtividade dos docentes permanentes dos PPGE na tabela 17.

A bolsa produtividade em pesquisa – PQ[74] do CNPq é designada a pesquisadores que se destaquem entre seus pares. É um modo de valorizar a produção científica dos pesquisadores segundo critérios estabelecidos pelo próprio CNPq.

Tabela 17
Número de bolsas produtividade no triênio 2007-2009

PPGE	N. bolsas produtividade
PUC/RIO	09
UERJ	13
UFMG	30
PUC/RS	08
UFF	14
UNISINOS	09
USP	30
UFSCAR	n.d.

Fonte: Fichas de avaliação dos Programas Triênio 2007-2009
n.d.: valor não divulgado na ficha de avaliação

Segundo os dados da tabela 17 podemos perceber que dos 59 docentes permanentes do PPGE da UFMG, 51% (30 docentes) contaram com bolsa produtividade do CNPq durante o triênio 2007-2009. Consta da ficha de avaliação que o

[74] Informações quanto aos critérios da bolsa produtividade disponíveis em: <http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100343>. Acesso em: out. 2013.

programa contou ainda com bolsas do Programa Pesquisador Mineiro da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG[75].

No PPGE/UERJ do total de 25 docentes permanentes, 52% (13 docentes) tiveram bolsa de produtividade do CNPq. Além dessa bolsa, 16% dos docentes contaram com auxílios nas modalidades Cientista do Nosso Estado e Jovem Cientista concedido pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ[76], bem como, de acordo com a ficha de avaliação desse PPGE consta que a "FAPERJ possui um programa de bolsas de produtividade para as universidades estaduais (Prociência), com as quais 84% dos docentes permanentes" do PPGE/UERJ foram contemplados durante o triênio. O que demonstra o grande número de bolsas que este programa teve no período estudado, ou seja, 100% dos docentes contaram com algum tipo de financiamento a pesquisa.

No PPGE/USP 39% dos docentes permanentes tiveram bolsa produtividade no triênio 2007-2009, sendo 08 docentes com bolsa nível 1. No PPGE da PUC/RS dos docentes permanentes 61% contaram com bolsa produtividade; no PPGE da PUC do Rio de Janeiro 53%; no PPGE da UFF vimos que do total de docentes permanentes, 42% tiveram bolsa de produtividade do CNPq, percentual que sobe para 50% quando incluídas outras modalidades de bolsas que o programa recebeu durante o triênio e no PPGE da UNISINOS 75% dos docentes permanentes tiveram bolsa produtividade do CNPq.

Observamos que os programas apresentaram no triênio número significativo de bolsas produtividade, em especial o PPGE da UERJ. Embora o PPGE da USP tenha apresentado a menor porcentagem de bolsas, 39% do corpo docente, ou seja, aproximadamente 30 docentes permanentes contemplados, há que se considerar que é

[75] A FAPEMIG é a agência de indução e fomento à pesquisa e à inovação científica e tecnológica do Estado de Minas Gerais. Compete à Fundação apoiar projetos de natureza científica, tecnológica e de inovação de instituições ou de pesquisadores individuais, que sejam considerados relevantes para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do Estado. Disponível em: <http://www.fapemig.br/>. Acesso em: jan. 2013.

[76] Criada em 1980, a FAPERJ é a agência de fomento à ciência, à tecnologia e à inovação do Estado do Rio de Janeiro. Vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, a agência busca estimular atividades nas áreas científica e tecnológica e apoiar projetos e programas de instituições acadêmicas e de pesquisa sediadas no Estado do Rio de Janeiro, por meio de concessão de bolsas e auxílios a pesquisadores e instituições. Disponível em: <http://www.faperj.br/index.phtml>. Acesso em: jan. 2013.

um programa grande e a proporção dele é diferente da de um programa pequeno. Se considerarmos o número de docentes contemplados por programas o PPGE da USP e o PPGE da UFMG foram os que tiveram maior número, 30 docentes cada programa.

Além das bolsas produtividades do CNPq, os programas tiveram grande apoio financeiro por meio de editais e projetos financiados. De acordo com as informações constantes nas fichas de avaliação o PPGE da UERJ e o PPGE da UNISINOS tiveram 100% de seus projetos financiados durante o triênio 2007-2009. O PPGEEs da UFSCAR contou com 87% dos projetos financiados e o PPGE da PUC/Rio com 78%. O PPGE da PUC/RS e o PPGE da UFF com 77% cada. O PPGE/UFMG teve 70% dos projetos realizados contemplados com um ou mais financiamentos e o PPGE/USP teve 66% dos seus projetos com algum tipo de financiamento.

Para Kostoff (1997) há poucas evidências de que as melhores ideias e pesquisas são realizadas sem financiamento. Entretanto, a que se considerar que existem distintos critérios para a concessão de recursos financeiros para o desenvolvimento de atividades de pesquisa. Esses levam em consideração desde a IES de origem, até a área de conhecimento para a qual o projeto é submetido.

Todavia, pelo número de bolsas produtividade e projetos financiados que os PPGE estudados contaram, há de se considerar que os mesmos dispõem de quadro docente altamente qualificado, bem como, de condições de produção que corroboram para que sejam considerados programas de excelência.

Cabe destacarmos ainda que em todos os programas foi enfatizada a importância de colaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa por docentes permanentes, assim como a participação de graduandos, mestrandos e doutorandos nesses projetos, motivando-se assim a formação de futuros pesquisadores. Foi apontada ainda a seriedade dos programas em relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, a grande maioria respeitou a exigência da área, de participação em no máximo três projetos, com responsabilidade por até dois projetos, no máximo.

Outro aspecto que demonstra a produção dos programas refere-se às produções discentes, em específico por meio das defesas de teses e dissertações

evidenciando a colaboração dos programas para a qualificação de mestres e doutores no país.

Na tabela 18 a seguir observamos o número de teses e dissertações defendidas por cada PPGE no triênio 2007-2009. Notamos que no triênio foram defendidas um total de 936 dissertações e 551 teses. Se olharmos para o número total da área de educação (7363 dissertações e 1930 teses) observamos que os 08 PPGE foram responsáveis por 12,7% das dissertações e 28,5% das teses defendidas no triênio. O número de mestres titulados por programa é maior do que de doutores, exceto no caso do PPGE da PUC do Rio de Janeiro que titulou seis doutores a mais que mestres. Nas fichas de avaliação dos programas consta que, de modo geral, o número de titulados de mestrado e doutorado foi Muito Bom em relação ao conjunto de docentes permanentes, respeitando-se o número de no máximo oito orientandos por orientador. Outra questão abordada foi o tempo das defesas em que percentual considerável defendeu em até 30 meses no caso do mestrado e em 48 meses no doutorado e que os resumos das dissertações e teses demonstram adequação as linhas de pesquisa oferecidas pelos programas.

Tabela 18

Total de Dissertações e Teses defendidas sob orientação de todas as categorias docentes no Triênio 2007-2009

Programas	N. Dissertações	N. Teses
PUC/RIO	42	48
UERJ	93	35
UFMG	195	89
PUC/RS	69	43
UFF	90	50
UNISINOS	81	43
USP	289	212
UFSCAR	77	31

Fonte: Planilhas comparativas de produção dos programas, triênio 2007-09, e Nota final da avaliação 2010[77].

[77] Planilhas comparativas disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2010>. Acesso em: jan. 2011.

Nesta breve caracterização dos programas de pós-graduação em educação destacamos alguns entraves apontados pelos programas no que diz respeito ao seu tamanho e as dificuldades encontradas, principalmente, em relação à gestão dos PPGE; apresentamos a organização dos programas estruturada em linhas de pesquisa e a realização de políticas recomendadas pela CAPES; vimos a importância dos programas no que concerne à produção científica dos docentes permanentes, sobretudo em periódicos e capítulos de livros em estratos mais elevados, isto é, qualificados, e o reconhecimento dos docentes e seus programas visto pelo número de bolsas produtividade em pesquisa do CNPq e de projetos financiados no triênio, além da contribuição na qualificação de mestres e doutores no país.

Aspectos esses que demonstram a colaboração desses programas para com o objetivo da institucionalização na pós-graduação no país, a formação de docentes-pesquisadores e, em consequência da produção científica (BRASIL, 2005), bem como, que corroboram para que esses programas sejam considerados centros de excelência.

No item a seguir analisamos as condições de produção acadêmicas nos PPGE pesquisados com base nas entrevistas realizadas com os coordenadores.

3.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NESSES PPGE

A respeito das condições de produção nos programas de pós-graduação em educação, Witter (1996) e Salmi (2009) destacam que, no ambiente acadêmico há *variáveis internas*, tais como recursos acadêmicos e infraestrutura física para a pesquisa e *variáveis externas* que influenciam na organização e produção do conhecimento, como recursos financeiros para participação em eventos, compra de equipamentos, realização de pesquisa e a relação com agências de fomento entre outros. Essas variáveis precisam ser levadas em conta ao se avaliar as condições de produção de um programa de pós-graduação em educação.

Deste modo, Witter (1997) ressalta que, na avaliação, seja do programa de pós-graduação, seja de sua produção científica, é necessário analisar o ciclo de produção do conhecimento, isto é, de se considerar o contexto, o produtor, o produto, o consumidor e o impacto da produção dada pela sua divulgação. Ou seja: é necessário, ao se avaliar considerar quem está produzindo, o quê, onde e em quê condições, privilegiando-se as condições que geram o produto final – o processo, e não apenas o produto, medido pela quantidade do que se produz, pelo número de orientações, de publicações, de participações em bancas e eventos, por exemplo.

Neste sentido, Franco (1997) observa que existem duas ordens de proposições que ajudam a compreender essas condições de produção necessárias aos programas, a primeira diz respeito ao "saber fazer", sob a suposição de que qualificação e produção acadêmica são correlatas. Em outras palavras, a produção acadêmica é compreendida como uma competência docente inicialmente conferida pela qualificação – título de doutor.

De acordo com Saviani (2002) a consolidação da formação do pesquisador ocorre durante o desenvolvimento do doutorado, sendo o título de doutor compreendido como a construção da autonomia intelectual - domínio teórico e prático para a realização da pesquisa. Com base neste autor entendemos que o título de doutor é o certificado de que o docente teve acesso a uma formação qualificada e que, portanto, dispõe da primeira proposição, o "saber fazer".

Deste modo, podemos compreender que os docentes dos oito PPGE "sabem fazer", são qualificados para a realização das atividades acadêmicas, em especial, a pesquisa e como vimos no item anterior, o número de projetos financiados e de bolsas produtividade podem ser um indicativo de reconhecimento por parte de agências financiadoras e pares acadêmicos da capacidade científica dos docentes. Uma vez que, para o financiamento de um projeto é levado em consideração não apenas o projeto propriamente dito, mas a capacidade intelectual do responsável pelo projeto, isto é, o seu saber fazer.

A segunda proposição destacada por Franco (1997) corresponde a "disponibilidade para fazer" e envolve disponibilidade de horas para atividades de

pesquisa, ensino e extensão; infraestrutura física e material, tais como recursos de informática, laboratórios, biblioteca, salas de aula e recursos financeiros para a aquisição e atualização de materiais, coleta de dados de pesquisas, para a participação em eventos, qualificação docente entre outros.

Portanto, observamos a importância de se analisar para além do "saber fazer" também a "disponibilidade para fazer", ou seja, as condições em que são realizadas as produções acadêmicas nos oito programas de pós-graduação em educação, uma vez que, sabemos que nem todas as IES e PPG contam com as mesmas condições de produção, tais como recursos financeiros, infraestrutura física, tempo para a realização da pesquisa. Embora suponhamos que os oito PPGE, por serem considerados programas de excelência, disponham satisfatoriamente destas condições de pesquisa.

Com o objetivo específico de compreender quais as condições acadêmicas dos PPGE pesquisados para a realização de atividades científicas e para a construção de sua excelência levantamos junto aos sete coordenadores entrevistados as suas visões acerca desse tema, tais como: recursos acadêmicos, recursos financeiros e características da infraestrutura – recursos estruturais.

3.2.1. Recursos Acadêmicos

Quanto aos recursos acadêmicos entendemos o "tempo para fazer". Isto é: a disponibilidade dos professores para a realização de atividades de pesquisa, ensino, orientações, participações em bancas e congressos entre outros. A respeito desse aspecto encontramos nas falas dos coordenadores duas Categorias de análise: **Sobrecarga de trabalho** e **Organização do tempo.**

A Categoria **Sobrecarga de trabalho** se refere à quantidade de atividades que os docentes precisam desenvolver além das atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação. Em geral, os docentes salientaram uma carga didática grande na graduação e na pós-graduação, bem como, uma quantidade significativa de atividades

burocráticas como pareceres para agências de fomento, participação em bancas entre outros. Podemos perceber essa Categoria nas duas falas elencadas a seguir:

> *Hoje também nós não temos é tempo para direcionar para a nossa produção. Investir de fato na produção quanto mereceria, porque as demandas são muitas. Agora eu quero falar o seguinte: eu vou avaliar aqui, eu estive várias vezes discutindo com a diretora e o que eu sinto é que o problema nosso da falta de tempo não é porque é o tempo exigido pela produção científica não. Porque vamos lá, você publicar um artigo por ano numa revista A, apresentar um evento por ano num congresso e publicar um capítulo de livro, isso é tranquilo para fazer, eu acho que para cem por cento dos professores do programa isso é tranquilo. O problema é que vem muita demanda de trabalho para nós e os professores acabam de um modo geral, se enveredando por estas demandas e aí realmente falta tempo e neste sentido, fica prejudicado. E isso demanda muito mais tempo mesmo, do que o próprio tempo que o professor tem para a produção científica e fora isso tem tudo: as orientações, aula na pós-graduação, aula na graduação, representações, coordenação de edição, o que nós fazemos* (PPGE 04).

> *Todos os professores da pós-graduação dão aulas na graduação, nós temos uma sobrecarga grande de aulas na graduação, na pós-graduação. Está todo mundo cheio de trabalho, fora as coisas que vão aparecendo, vai aparecendo projeto, pareceres, editais, e é um trabalho grande [...]. Escrever, lógico, é uma obrigação, mas as coisas acabam que concorrendo muito, eu acho uma avalanche muito grande de atividades que competem com pesquisar, publicar* (PPGE 08).

Segundo a fala destes coordenadores, o problema da falta de tempo não estaria ligado diretamente à exigência de produção científica. Ao que podemos perceber que a exigência da CAPES nesse critério é possível de ser cumprida. A dificuldade encontrada se baseia no grande número de demandas de trabalho que precisam ser realizadas como pareceres para agências, reuniões, atividades administrativas, realização de novos projetos, prestação de contas entre outros.

Borsoi (2012) chama a atenção de que a indução de parâmetros de produtividade e a grande quantidade de atividades consideradas como investimento intelectual exigidas dos docentes expressas em aulas, pesquisas, relatórios científicos, artigos e, além disso, as exigências de caráter burocrático, tais como as reuniões de trabalho, inclusive em horários de almoço, o tempo gasto com leitura e respostas dadas aos e-mails excedem os limites específicos da jornada regimental de trabalho docente, o que por vezes, podem causar efeitos negativos seja na qualidade da produção

acadêmica, seja na qualidade de vida e na saúde dos docentes, ocasionando “um modo de viver que já não reconhece os limites entre o tempo de trabalho e o de não trabalho” (BORSOI, 2012, p. 83).

Neste sentido, Verhine (2008, p. 171) destaca que nos EUA “a síndrome publicar ou perecer praticada nas universidades americanas cria incentivos para minimizar o tempo que os professores têm disponível para gastar em formalidades”. Deste modo, por exemplo, não há defesa formal de tese, uma vez que os professores consideram que a estrutura formal do curso, abrangendo uma sequência de avaliações (via cursos, exames e comitê supervisor), se constitui na garantia de qualidade. Outro motivo para não exigir a defesa formal é que, na opinião de muitos professores, a mesma consome uma sobrecarga de tempo havendo assim uma tendência de se evitar ao máximo excesso com trabalhos considerados burocráticos.

Outra Categoria abordada foi **Organização do tempo** que diz respeito à necessidade de adoção de processos mais eficientes na distribuição do tempo de trabalho, como divisão de atividades entre docentes e discentes, desenvolvimento de trabalho em equipe entre outros. Embora essa Categoria não negue a Categoria anterior, **Sobrecarga de trabalho**, ela apresenta algumas alternativas de operacionalização do tempo dedicado às atividades acadêmicas e/ou profissionais. Como exemplo desta Categoria citamos a fala da coordenação do PPGE 03.

> *Em relação ao tempo, houve necessidade de ajustar, isso, sem dúvida nenhuma [...]. Temos uma produção discente também que contribui, nossos alunos organizam seminários discentes, intercâmbio grande entre eles, com participação de viagens. Nós temos dentro da nossa estrutura uma coordenação, membros de cada linha, que analisam tudo, preparam todo o colegiado, montam pauta para a reunião de colegiado. Temos no momento uma professora que trabalha de forma muito competente na preparação do coleta CAPES* (PPGE 03).

Observamos nesta fala algumas estratégias utilizadas nos PPGE para melhor lidar com as diversas demandas intelectuais e burocráticas presentes no contexto acadêmico. Uma delas pode ser compreendida como a importância do trabalho em grupo na organização da pós-graduação, considerados espaços privilegiados para a produção do conhecimento e otimização de esforços (ROBL, 2004).

Em síntese, podemos perceber pelos apontamentos dos coordenadores, ainda que seus programas sejam considerados de excelência, que os mesmos se deparam com dificuldades quanto à gestão do tempo. Dentre as dificuldades indicadas encontramos o tempo para pesquisa devido ao grande número de tarefas burocráticas atribuídas a prática docente. Contudo, alguns programas têm buscado maneiras alternativas para a criação de rotinas que possibilitem uma redução da sobrecarga de trabalho.

3.2.2. Recursos Financeiros

Outra variável sugerida por Witter (1996) e Franco (1997) quanto às condições de produção acadêmica diz respeito aos recursos financeiros e materiais disponíveis para a realização de pesquisas, participações em eventos, investimento em qualificação docente, aquisição de materiais permanentes e de consumo, entre outros.

Quando questionamos os coordenadores a respeito das condições financeiras, os mesmos demonstraram realidades bem distintas entre os programas, mesmo sendo da mesma região e natureza administrativa (Federal, Estadual e/ou Privada). Como ilustrativo desse aspecto podemos citar a fala da coordenação do PPGE 03 que apesar de estar entre os centros de excelência destaca: "*uma federal, uma federal tipo UFMG, uma grande, de ponta, tem recurso e o que é uma federal marginal ao lado de uma grande?*". Deste modo, podemos perceber as diferenças existentes entre os PPGE, embora classificados com conceitos 6 e 7 pela CAPES.

No que se refere às condições acadêmicas relacionadas aos recursos financeiros levantamos a partir das entrevistas com os coordenadores, 02 Categorias de análise. São elas: **Financiamento insuficiente para a pesquisa e Financiamento adequado para a pesquisa.**

Dentro da Categoria **Financiamento insuficiente para a pesquisa** encontramos 03 subcategorias: *auxílio insuficiente para eventos; baixa remuneração docente* e *necessidade de buscar apoio financeiro.*

A subcategoria *auxílio insuficiente para eventos* demonstra que os recursos existentes em alguns programas são apontados como escassos para a demanda necessária, tais como gastos de viagens e diárias para participação em eventos, bancas de defesas, tanto de pessoal interno quanto externo aos PPGE. Ou seja, os recursos não aumentam na mesma proporção das demandas de um programa de excelência. Conforme podemos verificar nas falas abaixo:

> *Eu lembro que no ano passado, chegou o tempo de marcarmos defesas, e nós não conseguimos comprar passagens para os professores virem para o campus [...]. O dinheiro que a CAPES dá não dá para manter um programa de excelência. Isso é que é interessante de observar. O dinheiro não aumenta na mesma proporção das exigências* (PPGE 04).

> *Recursos financeiros na nossa faculdade, no nosso departamento, são muito precários, são poucos. Às vezes dá algumas diárias para alguns congressos, nas áreas temáticas, às vezes tem pouco e eu uso também um pouco que eu tenho da reserva técnica do CNPq, da FAPESP, mas a maioria não dispõe de CNPq ou FAPESP* (PPGE 07).

Outra subcategoria apontada pelos coordenadores foi a *baixa remuneração docente.* Essa subcategoria é justificada na medida em que profissionais com elevado grau de qualificação buscam alternativas para melhorarem seus vencimentos, o que pode ocasionar um desvio das atividades vinculadas à pós-graduação, como o desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, apresentamos o argumento da coordenação do PPGE 08.

> *Eu vejo que em todas as universidades públicas, o que acontece é que você tem essa isonomia de salário, se você quer ganhar mais você tem bolsa de produtividade, se você quer dar aula no EaD [Ensino a Distância], você ganha, se você quer fazer um curso de especialização, você ganha por fora, se você quer dinheiro você faz extensão. Hoje, tem vários editais produzidos pelo MEC, pela CAPES, que te levam a fazer outras coisas, que convergem com a pesquisa e com a pós-graduação. Só que na concorrência com outras atividades, o professor que quer ganhar mais, ele trabalha mais e as pessoas estão fazendo isso, e isso reduz um pouco o estímulo para a pesquisa, para a pós-graduação* (PPGE 08).

Essa fala permite refletirmos acerca do item anterior (4.2.1) em que abordamos as condições acadêmicas relativas ao tempo para fazer. Enquanto naquele momento alguns coordenadores, inclusive a coordenação do PPGE 08, apontaram a sobrecarga de trabalho nos programas, especialmente com atividades burocráticas, neste momento, no entanto, destacam que os docentes têm buscado alternativas para melhorar seus vencimentos por meio de oferecimento de outras atividades, como atividades de extensão, aulas no ensino a distância, em cursos de especialização e afins, o que demonstra certa incoerência no que se refere a disponibilidade de tempo para a pesquisa dada pela categoria indicada como sobrecarga de trabalho ao mesmo tempo que apresenta uma necessidade de busca de melhores condições financeiras por meio da realização de outras atividades.

Outra subcategoria elencada refere-se à *necessidade de buscar apoio financeiro***.** Essa subcategoria aponta que programas estudados buscam constantemente aporte de recursos nas agências de fomento, bem como, o desenvolvimento de parcerias institucionais com o objetivo de suprir carências financeiras para a realização de atividades acadêmicas.

> *O tempo todo nós estamos correndo atrás do financiamento, de parceria para nos manter. Aqui com a diretora, o tempo todo é pedindo recurso. Então nós temos parcerias e um auxílio muito grande da direção* (PPGE 04).

> *Submetemos projetos que vão para as FAPs. Eu mesma fiz um, outros professores fizeram outros para conseguirmos dinheiro para nossa biblioteca, atualizar a biblioteca com periódicos, botar rede sem fio, botar computador para poder usar, sala de ambiente para que o aluno possa ficar e trabalhar na biblioteca* (PPGE 01).

Notamos então que parte dos recursos disponíveis nos PPGE é oriundo de projetos realizados pelos próprios docentes, como observamos anteriormente no número de bolsas produtividade do CNPq e de projetos de pesquisas financiados, além da realização de convênios firmados entre os programas e outras instâncias, como empresas, órgãos públicos, entre outros.

Observamos ainda, a importância das Fundações de Amparo à Pesquisa como complemento aos programas federais de fomento às atividades científicas e a

formação de pesquisadores (MOROSINI; SOUZA, 2009). Neste sentido, podemos perceber o apoio das FAPs com base no total dispendido no triênio 2007-2009, que foi de 1,31 bilhão de reais[78].

Outra Categoria encontrada foi **financiamento adequado para a pesquisa.** Se, por um lado, coordenadores relataram que em seus programas os recursos financeiros foram precários, em contrapartida, outros destacaram que possuíam condições financeiras suficientes para a realização de atividades acadêmicas. Tal Categoria mostra que alguns dos PPGE estudados consideram satisfatórias as suas condições de produção acadêmicas no que diz respeito aos recursos financeiros, como podemos perceber no comentário de um dos coordenadores abaixo.

> *Nós temos recursos, os programas de pós-graduação, eles têm recursos, têm recursos para os professores participarem de congressos, para fazerem trabalho de campo, para os alunos, há recurso para os alunos fazerem trabalho de campo* (PPGE 03).

De acordo com os argumentos apresentados ao longo desse subitem podemos perceber que, mesmo com conceitos semelhantes, os programas de pós-graduação em educação considerados de excelência apresentam características heterogêneas, no que concerne aos recursos financeiros para a produção acadêmica. Embora, em geral, os parâmetros de avaliação da CAPES sejam ditos homogêneos.

3.2.3. Características da Infraestrutura – Recursos Estruturais

Por fim, outra variável que interfere nos PPGE e suas condições de produção é a infraestrutura física, que diz respeito aos recursos estruturais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, materiais de uso permanente como computadores e outros equipamentos (WITTER, 1996; FRANCO, 1997).

[78] Dados referentes aos recursos contratados e pagos no ano fiscal obtidos no site do Sistema de Indicadores das FAPs. Disponível em: <http://200.135.30.11:9000/despesas_cti>. Acesso em: nov. 2013.

Quanto aos recursos estruturais observamos nas fichas de avaliação dos oito programas, disponibilizadas pela CAPES, que todos receberam o conceito “Muito Bom” no quesito da avaliação “infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão”.

De acordo com a ficha de avaliação do PPGE/UNISINOS as informações fornecidas quanto à infraestrutura, laboratórios, recursos de informática, biblioteca e seu acervo, se “destacam pelo excelente nível desses recursos”. Dados da infraestrutura do PPGE da UFMG, da UFF e da USP indicam que elas são “plenamente compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento dos programas”.

No caso do PPGE da UERJ a informação é de que “o programa promoveu, no triênio, renovação de sua infraestrutura com apoio financeiro da FAPERJ e do PROEX[79] para investimento no acervo bibliográfico da biblioteca, o que confere conceito Muito Bom a este item”. Na avaliação realizada quanto à infraestrutura do PPGE da PUC/RS consta que esta é compatível com as necessidades do programa, “havendo, inclusive, reformas nos edifícios”.

O comentário quanto ao PPGE da PUC/Rio e o PPGEEs da UFSCAR são de que os mesmos podem ser considerados Muito Bons, no triênio 2007-2009, em termos de infraestrutura.

Com base nas entrevistas no que se refere aos recursos estruturais dos programas nas visões dos coordenadores desses PPGE levantamos quatro Categorias: **Recursos estruturais adequados à produção acadêmica; Recursos estruturais obtidos por meio de projetos de pesquisa; Limitações de recursos estruturais** e **Recursos estruturais precários.**

Na Categoria **Recursos estruturais adequados à produção acadêmica,** observamos avaliação positiva por parte de coordenadores dos PPGE quanto a disponibilidade de infraestrutura física oferecida pela universidade, tais como salas para docentes, material de consumo permanente – computadores e acesso à internet, o que

[79] Programa de Excelência Acadêmica que tem como finalidade “manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação com nota 6 ou 7, pertencentes a instituições jurídicas de direito público e privado, atendendo adequadamente suas necessidades e especificidades”. Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em: maio 2012.

possibilita que o docente permaneça em seu local de trabalho compreendido como um incentivo à produção acadêmica. Essa Categoria pode ser visualizada na fala selecionada a seguir.

> *Nós temos uma infraestrutura muito boa. Nosso programa é excelente nisso. Não há falta de estrutura na universidade, quer dizer, cada professor tem um gabinete particular, que o ajuda a ficar na universidade, para a produção. Todos têm computadores com acesso à internet. Isso pode ser muito básico, mas, nem sempre tem. Eu conheci várias outras universidades que você citou e os professores não têm gabinetes, isso dificulta a permanência deles na universidade e eu acho que isso tudo alimenta as condições de produção acadêmica* (PPGE 04).

Na Categoria **Recursos estruturais obtidos por meio de projetos de pesquisa,** notamos que a infraestrutura física e aquisição de material permanente de PPGE foi construída e/ou melhorada por meio da utilização de recursos obtidos pelos docentes em projetos de pesquisa financiados por agências de fomento ou outras fontes de financiamento. Essa Categoria pode ser percebida na fala da coordenação do PPGE 01.

> *Todos os grupos de pesquisas têm sala, nós fizemos salas. Temos espaço de convivência para os alunos*[80] *e grande investimento fizemos na nossa biblioteca com recursos de projetos de professores* (PPGE 01).

A Categoria **Limitações de recursos estruturais** aponta para dificuldades encontradas por programas no que diz respeito à infraestrutura física em relação ao número de salas de aula. Entretanto, conforme apresentado pela coordenação, o programa tem buscado alternativas para suprir as necessidades dentro da própria unidade, conforme podemos verificar na afirmação abaixo.

> *A estrutura nós temos conseguido, com as limitações, a Faculdade de Educação é um prédio só, então nós temos problemas de sala que são supridas na Faculdade de Educação* (PPGE 03).

[80] A coordenação estava se referindo a uma sala ampla, com sofás e decoração confortável. Essa sala é parecida com uma antessala que fica próxima às salas dos grupos de pesquisa, secretaria do programa e sala da coordenação.

A Categoria **Recursos estruturais precários** na qual se destacam a insuficiência de condições mínimas de infraestrutura física, tais como biblioteca e/ou espaço para atendimento individual de orientandos, pode ser considerada como um entrave para a realização de produção acadêmica, conforme comentário destacado a seguir.

> *Nada funciona muito bem, a estrutura física tem uma ala que vai melhorar, vai ter um bloco novo, vão fazer a biblioteca, mas vai demorar alguns anos, quando eu me aposentar, acho que até lá sai. Mas, é o seguinte, nossas salas são inviáveis, são salas para dois ou três docentes. Eu fico aqui na sala, abro e-mail, oriento um aluno. Mas, se vier um segundo colega, você já não consegue trabalhar na sala. Então dependendo de onde o orientando vem, eu atendo perto da minha casa num café bastante tranquilo [...]. É muito comum isso, então os recursos de espaço físico são precários, bem precários* (PPGE 07).

Esta última Categoria, em particular, chamou nossa atenção, uma vez que notamos fortes divergências entre o que foi informado nas fichas de avaliação dos programas e o relato da coordenação do PPGE 07 durante a entrevista. Essa declaração permite inferirmos que o relatório preenchido para o DataCapes, nem sempre explicita as reais condições dos programas.

Podemos observar ainda, assim como nos subitens anteriores, que os programas estudados, apesar de terem em comum o fato de serem considerados centros de excelência na avaliação trienal da Capes 2007-2009, apresentam características peculiares. Os mesmos demonstram dispor satisfatoriamente do "saber fazer" entendido como docentes qualificados para a pesquisa, mas, apresentam determinadas dificuldades quanto a "disponibilidade para fazer" relativo às condições necessárias para a produção acadêmica (WITTER, 1996; FRANCO, 1997).

Deste modo, podemos inferir que os PPGE possuem distintas condições de produção acadêmica, inclusive, conforme indicado por alguns coordenadores, condições essas inadequadas para a produção científica e de certo modo incompatíveis com a compreensão de Saviani (2002) quanto ao conceito de centros de excelência, destacados como programas de pós-graduação de universidades que dispõem de elevados recursos financeiros, estruturais e acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas de ponta.

No próximo item apresentamos o conceito de excelência e os elementos que, na visão dos coordenadores, são determinantes para a construção da excelência de seus programas de pós-graduação em educação.

3.3. A EXCELÊNCIA DOS PPGE NA VISÃO DOS COORDENADORES

Neste texto procuramos responder a dois objetivos específicos dessa pesquisa: i) Compreender o significado de excelência e os elementos de sua construção nos programas de pós-graduação em educação que tiveram conceitos 6 e 7, na avaliação trienal 2007-2009, na visão de seus coordenadores; e, ii) Discutir a relação quantidade e qualidade da produção científica na visão desses coordenadores. Deste modo, com base nos dados das entrevistas realizadas com sete dos oito coordenadores dos PPGE analisamos o conceito e os elementos constituintes da excelência acadêmica nas visões desses.

3.3.1 O significado de excelência nos PPGE

O sistema de avaliação dos programas de pós-graduação criado embrionariamente em 1976 foi planejado com o objetivo de implantar bons cursos de pós-graduação no país, com a preocupação voltada para a qualidade e expansão desses programas.

Segundo informações da CAPES (2012), a finalidade da avaliação é "estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado, além de identificar aqueles que atendem este padrão*".* Em outras palavras, cabe a CAPES definir os programas considerados centros de excelência segundo seus critérios.

Neste sentido, lembramos que de acordo com os critérios da CAPES, as notas 6 e 7, são

> exclusivas para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade (CAPES, 2004).

Com base nos critérios de avaliação dos programas, Oliveira (2007, s.p)[81], ressalta que "um gráfico da distribuição dos graus, inicialmente com letras de "A a E" substituídos posteriormente por conceitos de "1 a 7" daria uma curva em forma de sino, tipo Gaussiana, com poucos cursos nas pontas, a maioria no centro da escala".

Com base nos critérios de avaliação dos programas, Oliveira (2007, s.p), ressalta que "um gráfico da distribuição dos graus, inicialmente com letras de "A a E" substituídos posteriormente por conceitos de "1 a 7" daria uma curva em forma de sino, tipo Gaussiana, com poucos cursos nas pontas, a maioria no centro da escala". Contudo, este autor (2007, s.p) ressalta que "a distribuição se afastou aos poucos da forma Gaussiana, porque os cursos foram se acumulando na região do topo da escala, que era A e depois passou a ser 7".

Neste sentido, a despeito de problemas nos procedimentos avaliativos da CAPES, que se tornaram mais aparentes, Balbachevsky (2005, p. 283), destaca que uma das dificuldades encontradas foi

> a inflação das avaliações mais favoráveis. Na avaliação realizada em 1996, quatro em cada cinco programas foram posicionados nas duas mais altas classificações. Esse resultado indicava claramente que o sistema de avaliação da CAPES estava perdendo sua função discriminadora.

Este acúmulo próximo aos níveis mais altos inverte o formato da escala de Gauss. Este fato poderia ser considerado altamente positivo como resultado do

[81] OLIVEIRA, P. M. C. A teoria não funciona? Mudem-se os dados experimentais! *Sociedade Brasileira de Física.* Boletim 010. 2007. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/boletim1/msg83.htm>. Acesso em: out. 2012.

incentivo à pós-graduação e da avaliação da CAPES, uma vez que “o número de cursos com o bom nível almejado cresceu, não são mais apenas uns poucos num conjunto muito maior. Sua distribuição geográfica também melhorou, apesar da ainda enorme concentração” (OLIVEIRA, 2007, s.p), entretanto, como complementa Balbachevsky (2005), a CAPES na tentativa de resolver essa situação das avaliações mais favoráveis decide reformar integralmente seu sistema avaliativo, aderindo a um modelo mais rígido e enfatizando novos indicadores e normas com base em padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente, em especial, com o estabelecimento de parâmetros para a avaliação do desempenho dos docentes, com ênfase na sua produção acadêmica.

Deste modo, podemos inferir que, quando parcela significativa de programas de pós-graduação alcançam os níveis de exigências inicialmente estabelecidos, novos desafios são colocados com o intuito de manter, ou até mesmo elevar a qualidade de alguns programas.

A CAPES então dispõe novas exigências e passa-se a cumprir a chamada “renormalização” dos resultados da avaliação realizada pelos pares, ou seja, alguns programas, antes considerados nota 6 e 7, já não correspondem às novas exigências estabelecidas e são rebaixados. O mesmo ocorre com os demais programas com conceitos 5, 4 e 3 (OLIVEIRA, 2007, s.p).

Essa questão remete à ideia do pressuposto da visão linear ressaltada por Herrera (2003) quanto ao desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos e em desenvolvimento em que, para que os segundos se tornassem desenvolvidos, seria preciso repetir os passos dos seus antecessores nos mesmos moldes e processo de industrialização trilhado pelos países centrais. Esta teoria foi denominada de efeito do transbordamento, ou teoria do “crescimento do bolo”. De acordo com ela, os benefícios da industrialização seriam sentidos, primeiramente, pelas camadas mais altas da sociedade, capazes de investir na produção industrial, promover a criação de novos empregos, estender serviços entre outros. Com o tempo, os resultados destes investimentos seriam absorvidos por toda a sociedade. Ao se transpor esta ideia aos programas de pós-graduação, podemos compreender que para os programas com nota

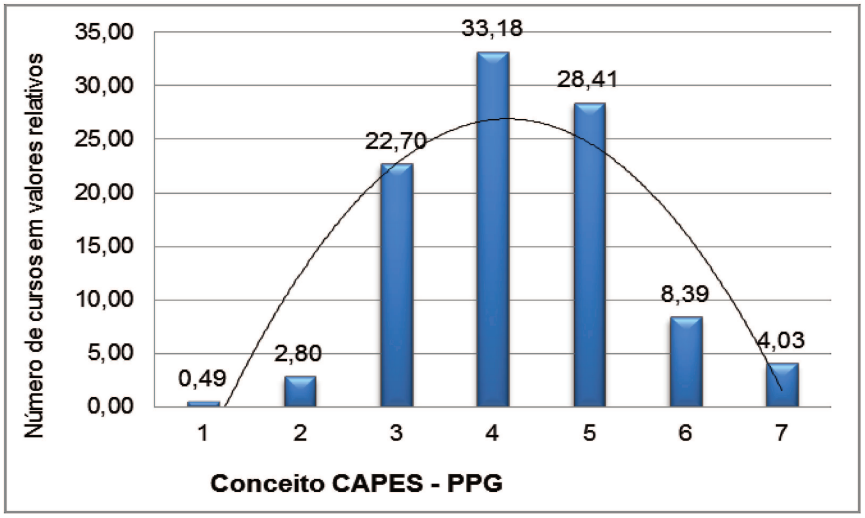
menores chegarem aos conceitos 6 e 7 bastaria que seguissem os passos dos centros de excelência. Em outras palavras, mimetizar suas estruturas, modelos e currículos, entre outros quesitos.

No entanto, Herrera (2003) revela mecanismos que impedem a ocorrência deste fato, dentre eles, o pressuposto de que a classe social dominante apresenta uma capacidade própria de "controle do vazamento", não deixando a riqueza escapar para os estratos inferiores da sociedade, provocando ainda mais o aumento de desigualdades. Ao remetermos à ideia de Herrera para os programas de pós-graduação, podemos observar que a mesma se concretiza, ou seja, a medida que os programas se aproximam das exigências estabelecidas quanto à questão da qualidade, outros critérios são postos, distanciando-os ainda mais dos altos conceitos da escala estabelecida pela CAPES.

No entanto, ressaltamos que com este pressuposto não estamos negando a importância de critérios e exigências que visem à qualidade dos programas, desde que, essas considerem como padrão de qualidade a realidade da pós-graduação brasileira, suas especificidades e diferenças, caso contrário, provocará em seu âmbito exclusão e aumento da desigualdade entre os programas no que diz respeito as suas condições de produção e qualidade acadêmicas.

Nos gráficos a seguir, com dados da avaliação trienal da Capes de 1998-2000 e dados de 2013, é possível percebermos que, como mencionado por Oliveira (2007), se por um lado houve uma expansão dos programas de pós-graduação no país, por outro, vemos uma diminuição ao longo do tempo em relação à porcentagem de programas com notas 6 e 7, o que permite inferirmos que a pós-graduação cresceu quantitativamente, mas, não proporcionalmente em qualidade.

Vale lembrar que no período 1998-2000 a CAPES colocou em prática as mudanças ocorridas na avaliação (BALBACHEVSKY, 2005; HORTA; MORAES, 2005). No entanto, ainda podemos perceber uma presença significativa de programas 6 e 7, nesse período em comparação com o ano de 2013.



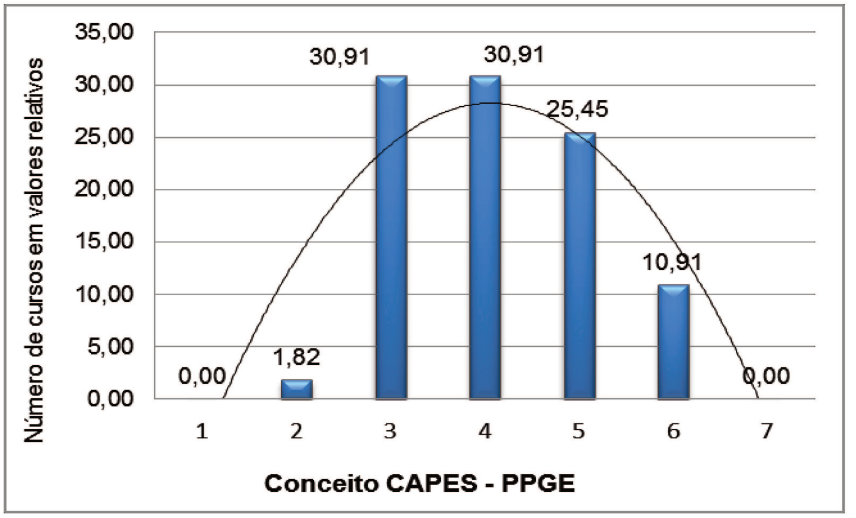
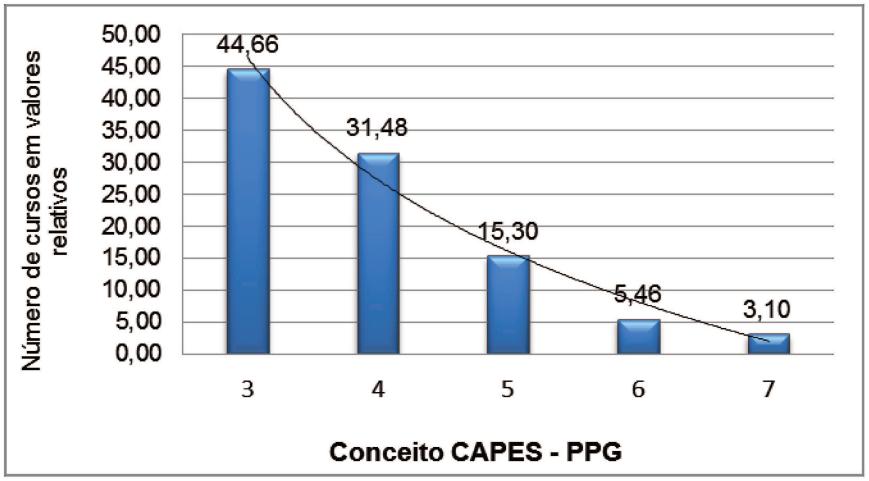


Gráfico 11 - Distribuição de PPG e PPGE segundos os conceitos da CAPES 1998-2000
Fonte: Documento avaliação CAPES 1998-2000



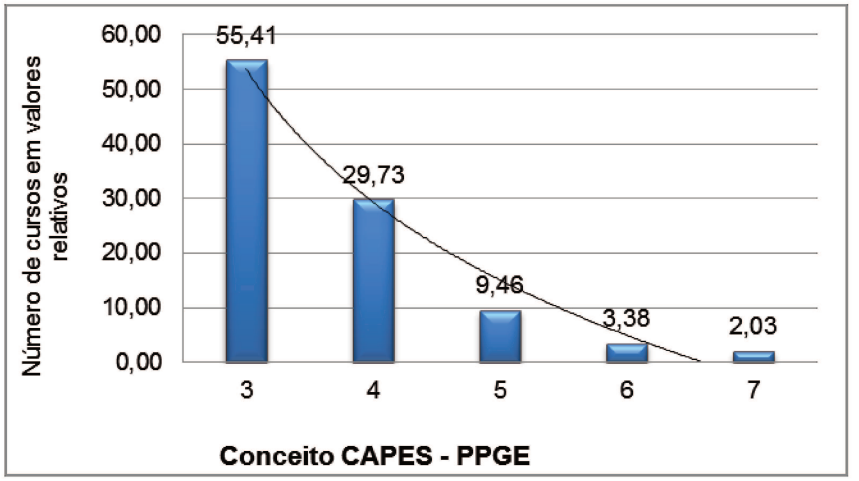


Gráfico 12 - Distribuição de PPG e PPGE segundos os conceitos da CAPES 2013
Fonte: Dados Capes, 2013

De acordo com os dados demonstrados nos gráficos observamos que no período de 1998-2000 haviam 12,4% de programas de pós-graduação com conceitos 6 e 7 no país. Somados aos PPG com conceito 5 abarcavam um total de 40,8% dos programas com os conceitos mais altos. No caso dos programas de pós-graduação em educação, naquele momento não haviam programas com notas 7. No entanto, os programas com conceitos 6 correspondiam a 10,9% dos PPGE, que somados ao conceito 5, eram responsáveis por 36,4%, o que mostra uma porcentagem significativa de PPG e PPGE entre os conceitos mais altos.

Nos dados de 2013 podemos observar que as porcentagens são menores em relação aos conceitos. Temos 8,6% de PPG com conceitos 6 e 7 e 5,4% de PPGE. Parcela significativa dos programas estão entre os conceitos 3 e 4, sendo 76,2% dos PPG e 85,1% dos PPGE. Observamos que a área de educação apesar de contar com programas nota 7 pela primeira vez no triênio 2007-2009, ainda está com uma porcentagem reduzida à metade quando comparada com o período anterior, no qual só havia programas até o conceito 6.

Quanto à avaliação dos programas de pós-graduação em educação destacamos que no Relatório de avaliação trienal 2007-2009 (CAPES, 2010)[82] consta a observação de que "desde o triênio anterior, a área de Educação decidiu que o número de programas 6 e 7 não deveria ultrapassar a 10% dos programas avaliados". Porém, ele ainda está abaixo dos 10% correspondendo a 5,4% dos PPGE.

Neste sentido, observamos que há poucos Programas de Pós-Graduação em Educação considerados centros de excelência pela CAPES: apenas 08, dentre 148 PPGE. Contudo, ao fazermos um levantamento e considerando as grandes áreas da CAPES quanto ao número de programas com notas 6 e 7, percebemos que isto é algo recorrente em algumas áreas de conhecimento, como podemos perceber na tabela 19 a seguir:

[82] CAPES. *Relatório de avaliação 2007-2009*: Trienal 2010. 2010. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/03/EDUCA%C3%87%C3%83O-REL-AVAL.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

Tabela 19

N° de programas de pós-graduação com conceitos 6 e 7 por grande área de conhecimento no triênio 2007-2009

Grande Área	N° de Programas de Pós-Graduação				
	Total de PPG	Nota 6	%	Nota 7	%
Ciências Agrárias	392	20	5,1	14	3,6
Ciências Biológicas	291	29	10	17	5,8
Ciências da Saúde	594	42	7,1	15	2,5
Ciências Exatas e da Terra	309	27	8,7	24	7,8
Ciências Humanas	529	23	4,3	19	3,6
Educação	**148**	**05**	**3,4**	**03**	**2,0**
Ciências Sociais Aplicadas	472	20	4,2	05	1,0
Engenharias	396	25	6,3	17	4,3
Linguística, Letras e Artes	192	11	5,7	05	2,6
Multidisciplinar	564	07	1,2	-	-
Total	3.739	204	5,5	116	3,1

Fonte: Dados Capes – dez. 2013.

Observamos que há áreas que ainda não possuem programas com conceito 7, como é o caso da multidisciplinar, e áreas que se sobressaem, como é o caso das Ciências Exatas e da Terra com 16,5% de seus programas avaliados com conceitos 6 e 7; das Ciências Biológicas com 15,8%; das Engenharias com 10,6%. As Ciências Humanas embora apresente um número maior de PPG que as áreas anteriores conta com 7,9% de seus programas avaliados entre os conceitos mais altos, 6 e 7. Esta premissa demonstra o prestígio de algumas áreas desde a criação dos primeiros programas de pós-graduação (SUCUPIRA, 1980). Essas áreas são vistas como responsáveis pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Em relação ao número de PPGE com conceitos 6 e 7 destacamos a fala da coordenação do PPGE 01, durante a entrevista:

> *Nós não temos poucos programas [...], basta você comparar, pega os dados todos na CAPES, faz a comparação na relação dos programas. Não faça uma relação tipo quem tem muito programa vai ter mais programas 7, porque não é assim que funciona o quadro da CAPES; mas não é fácil, não são tantas áreas que têm programas 7, então essa situação de inferioridade, ela hoje já não se coloca. Mas você poderia dizer assim: "ah, mas, dos tantos programas nós*

> *poderíamos ter mais ainda". Isso tem a ver com a história da área e tem a ver com essa luta hegemônica que tem que ser feita, mas são poucas as áreas que têm, porque na verdade, às vezes, as pessoas ficam raciocinando assim, mas tanta gente boa que vai precisar entrar. Isso não funciona desse jeito, porque* ***o programa de excelência não é meramente uma definição de quem é bom e quem é ruim, é uma decisão de como vai ser distribuído o dinheiro, porque esse dinheiro é finito, não vai aumentar tanto assim de programas 7, porque não vai ter dinheiro para todos estes programas*** (PPGE 01, grifo nosso).

Essa fala permite deduzirmos que a preocupação em quantos programas serão 6 ou 7, ou seja, considerados centros de excelência, está ligada diretamente a questões de financiamento, uma vez que, segundo o comentário exposto pela coordenação do PPGE 01, não há recursos suficientes para o oferecimento das mesmas condições de infraestrutura física, financiamento de pesquisas, bolsas de estudo entre outras, igualmente a todos. Daí a necessidade de selecionar e classificar alguns poucos programas que serão contemplados com essas condições, o que pode resultar em competição entre os programas e desigualdade de condições de produção acadêmica.

Neste sentido, lembramos o conceito de centros de excelência de acordo com Saviani (2002) que corresponde às instituições e seus programas que se asseguraram, nacional e internacionalmente, pelas condições estruturais e acadêmicas e, em especial, pela produção científica. Essas IES e seus PPG, situadas, em geral, na região sudeste, que concentra a maioria da riqueza do país, reúnem parcela significativa dos investimentos públicos, com condições para desenvolver tecnologia, inovação e novos conhecimentos.

Para além da compreensão de excelência indicada pela CAPES por meio de seus critérios de avaliação e do conceito abordado por Saviani (2002), um dos nossos objetivos foi o de compreender o significado de excelência na visão dos coordenadores dos programas de pós-graduação em educação pesquisados.

Para tanto, indagamos os docentes acerca da questão: "O que significa para você, a excelência em um programa de pós-graduação em educação?" A análise dessa questão nos permitiu elaborar nove Categorias: **Excelência é resultado de um bom trabalho; Excelência é definida pelos pares na CAPES; Excelência baseada nos**

critérios de avaliação CAPES; Parâmetros para a distribuição de recursos; Potencial de formação de quadros qualificados; Projeto de programa; Condições adequadas de infraestrutura; Pós-graduação com impacto e compromisso social; e, **Participação no PROEX.**

A Categoria **Excelência é resultado de um bom trabalho** ressalta que esta não advém de critérios pré-estabelecidos, mas, de um compromisso com o trabalho docente e a produção científica de qualidade, sendo a excelência compreendida como consequência desses fatores e da qualidade e compromisso social em que as atividades acadêmicas são realizadas, como podemos observar no comentário a seguir.

> *Não é um conceito absoluto [...] eu acho que existem alguns elementos que sustentam uma excelência. Pessoalmente, eu tenho um pouco de desconforto de trabalhar com o conceito de excelência porque ele sempre é cobrado do ponto de vista da CAPES. Nós não desconsideramos os critérios da CAPES, mas, eles não são os nossos norteadores, os nossos norteadores são a qualidade do trabalho, a qualidade da pesquisa acadêmica, a preocupação em pesquisar uma coisa que é da sociedade, então eu acho que é basicamente isso. Eu acho que a excelência, ela decorre um pouco disso, nós temos que fazer um bom trabalho e a excelência ela meio que virá* (PPGE 03).

A Categoria **Excelência é definida pelos pares na CAPES** destaca o entendimento de que não existe um conceito de excelência distinto daquele estabelecido pelo Comitê Técnico Científico por meio dos parâmetros de avaliação da CAPES. Em outras palavras, os pares acadêmicos que integram esse comitê são representantes dos programas de pós-graduação, em específico, seus coordenadores e o conceito de excelência e seus critérios na e para a pós-graduação são por eles discutidos, analisados e definidos. Porém, essa definição não ocorre sem tensões e conflitos e também não é consensual entre todos os acadêmicos da área. Conforme fala destacada,

> *Não existe ao meu ver, absoluta independência, tipo um conceito programa e um conceito da CAPES, isolados, mesmo porque as pessoas que definem, participam dessa definição do conceito da CAPES pertencem aos programas. Nós não podemos falar da CAPES sendo alguma coisa dissociada de ambas, o que em última instância, são representantes dos programas de pós-graduação, claro que não apenas dos programas de educação, mas são resultantes dos programas de pós-graduação que a CAPES está definindo o conceito de excelência. Mas, dentro desta lógica, uma lógica que é compartilhada com*

> *tensões e com conflitos, não significa que aquela definição que sai de excelência é plena e consensual para todos que estão na área, ela tem conflitos* (PPGE 01).

A Categoria **Excelência baseada nos critérios de avaliação CAPES** ressalta que o conceito de excelência é baseado em dados formais, como produção científica com Qualis em A1 e A2, número de bolsas produtividade CNPq, entre outros e que tais critérios são estabelecidos por meio do documento de área que definem o conceito de excelência da pós-graduação.

> *Nós nos baseamos em dados formais, geralmente no documento de área, no caso da CAPES, e o documento de área define excelência, geralmente são programas 6 e 7, que atendem a determinados requisitos, integralizações, voltado ainda para o internacional, voltado para publicações em Periódicos A1, A2 e B1, com bolsistas de produtividade CNPq, enfim, os critérios mais ou menos claros quando você está trabalhando na pós-graduação* (PPGE 07).

Cabe destacar que as duas últimas Categorias apresentadas apesar de aparentemente semelhantes demonstram distinções quanto ao entendimento de excelência para as coordenações dos PPGE. Enquanto na Categoria **Excelência é definida pelos pares na CAPES** a percepção é de que os critérios para avaliação de excelência são discutidos entre os pares e por isso compreendida como relativa e amparada por discussões coletivas, representativas dos programas de pós-graduação, embora não sem conflitos, a Categoria **Excelência baseada nos critérios de avaliação CAPES** mostra uma concepção de excelência estabelecido *a priori*, ou seja, vem "de cima para baixo", definido pelo documento de área da CAPES.

A Categoria **Parâmetros para a distribuição de recursos,** diz respeito ao fato de não haver recursos financeiros para todos os programas do mesmo modo. Assim, de acordo com a fala da coordenação do PPGE 01 a excelência acadêmica é relacionada à necessidade de estabelecimento de parâmetros para classificar os programas de pós-graduação que serão contemplados por maior volume de recursos financeiros. Como podemos observar na fala abaixo.

> *O programa de excelência não é meramente uma definição de quem é bom e quem é ruim, é uma decisão de como vai ser distribuído o dinheiro, porque esse*

> *dinheiro é finito, não vai aumentar tanto assim de programas 7, porque não vai ter dinheiro para todos estes programas* (PPGE 01).

Quanto a esta questão complementamos com a fala da coordenação do PPGE 04:

> *A política da CAPES é de discriminação dos programas. É uma política de classificação e hierarquização. Não é uma política para todos serem de excelência, nem tem recurso. Eles nem têm recurso para isso. E outra, é uma política extremamente questionável, uma coisa de exceção – aqui para nós, no programa, uma faixa de 20%, 23% dos alunos apenas têm bolsa* (PPGE 4).

De acordo com a exposição da coordenação do PPGE 01 quanto ao conceito de excelência dos programas de pós-graduação poderíamos supor que os programas 6 e 7, por captarem parte significativa dos recursos financeiros, contassem com condições adequadas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. No entanto, em geral, os coordenadores dos PPGE se ressentem de não possuir essas condições necessárias para a realização de suas atividades.

Outro problema abordado é o fato de que a mesma agência que estabelece critérios de qualidade e avalia os programas de pós-graduação, é também responsável pela distribuição de recursos financeiros a esses programas, no caso a CAPES[83]. Diferentemente do que ocorre nos EUA, por exemplo, em que a avaliação não é vinculada ao recurso, ou seja, não há um sistema oficial para avaliar os cursos de pós-graduação ligado diretamente ao seu financiamento. As universidades são credenciadas e avaliadas periodicamente na graduação e na pós-graduação por associações regionais (VERHINE, 2008).

A Categoria **Potencial de formação de quadros qualificados** demonstra a concepção de que a excelência dos PPGE é resultado da formação de mestres e doutores na área, porém, não no sentido de formação de números decorrentes de uma visão quantitativa de titulação, mas, relacionada à importância e compromisso aferidos

[83] Como observamos na Categoria **Caráter avaliador e financiador da CAPES na pós-graduação,** no item 3.2.4 que tratou da análise das entrevistas com os coordenadores dos PPGE sobre a avaliação CAPES.

à formação de profissionais e pesquisadores qualificados para atuarem nas universidades.

> *Então, acho que a excelência, ela repousa sobre a ação e crítica acadêmica destes docentes – e dos discentes também. Ela repousa no potencial de formação de quadros para as universidades. Eu diria isso também com experiência em participar em bancas de concurso, quando ocorre o julgamento daquele candidato ele está também revelando a formação que ele teve, então acho que a formação de quadros é um parâmetro de excelência que de certa forma associa impactos de qualificação de corpo discente, mas acho que a excelência, ela está sempre arrolada com o compromisso, ela não está solta, não é uma excelência em si mesma* (PPGE 03).

Essa categoria é representativa da finalidade da pós-graduação no país de formar quadros docentes qualificados para atender, com qualidade, à expansão do ensino superior (KUENZER; MORAES, 2005).

A Categoria **Projeto de programa** destaca a excelência como consequência de um projeto de programa bem estruturado, com linhas e grupos de pesquisa bem definidos e que apresente um planejamento e preocupação política e educacional com as questões atuais, com o compromisso social da pós-graduação. Conforme fala elencada a seguir:

> *Excelência eu acho que é ter um projeto de programa. Um projeto que tenha um objetivo claro, que nós não deixemos os ideais daqueles que construíram este programa, mas que nós nos atualizemos para o contemporâneo, que nós façamos propriamente a excelência* (PPGE 04).

A Categoria **Condições adequadas de infraestrutura** demonstra a visão de que excelência é definida por condições adequadas de produção acadêmica, em específico, pelos recursos estruturais do programa: espaço físico; salas de aulas, salas de grupos de pesquisa e de professores, bibliotecas, laboratórios de informática entre outros.

> *O que nós poderíamos dizer de excelência também dependem de algumas materialidades que muitas vezes nos faltam, eu não diria que isso é exclusividade do nosso programa, mas eu diria que isso é quase que uma marca geral em várias universidades do Brasil que também têm curso de excelência com bibliotecas muito bem equipadas, o acesso à biblioteca, toda*

> *uma parte de infraestrutura promovida pela ação dos docentes, a ação acadêmica, que precisa de uma forma equilibrar isso* (PPGE 03).

Vale lembrarmos que a discussão referente às condições acadêmicas de produção nos PPGE estudados foi objeto de análise no item 4.2 desta pesquisa. Naquele momento observamos que, segundo os coordenadores, nem todos os PPGE considerados centros de excelência apresentam condições adequadas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A Categoria **Pós-Graduação com impacto e compromisso social** se refere ao conceito de excelência voltado para uma preocupação com a responsabilidade social da pós-graduação e, em especial, da sua produção científica com enfoque na realidade e na qualidade da educação brasileira. A coordenação do PPGE 04 ressalta o fundamental diálogo da pós-graduação com a educação básica.

> *Um programa de excelência, ele precisa se preocupar com isso que nós chamamos de compromisso social. Isso significa então, que as nossas pesquisas, nossos diálogos e divulgação, que a nossa ação, eles têm que ter uma repercussão, uma implicação, tanto na política de educação em geral para a escola básica, quanto com os próprios professores, para que realmente consigam referência com a escola básica. Eu acho que basicamente o conceito de excelência seria isso: que tenha uma divulgação científica de ponta e que tenha ao mesmo tempo essa preocupação com o impacto social* (PPGE 04).

Observamos que essa premissa embora com pouco peso (10%) nos critérios de avaliação CAPES, para o referido programa é o que define excelência. Se não para a avaliação, mas, na contribuição que o PPGE oferece para a sociedade, em especial, para a educação básica. O que demonstra que alguns programas têm se preocupado e buscado desenvolver atividades e pesquisas com compromisso e inserção regional e social independente do valor atribuído a essas na avaliação de seus programas.

Nesse sentido, reforçamos com a continuidade da fala da coordenação do PPGE 04:

> *Por exemplo, tudo isso que eu estou falando para você de impacto social, que se você pegar a coleta CAPES, a avaliação CAPES, isso desaparece. Tem num pequeno item, mas isso não pesa na avaliação. O que pesa basicamente é ter defesa dos alunos, produção no triênio, internacionalização. Então isso que para nós é e continua sendo tão importante, na avaliação da CAPES*

> *praticamente não existe. Existe um pouquinho, mas não leva em conta na avaliação de um programa de excelência. Então o programa, de certo modo, ele sentiu, porque nós queríamos continuar mantendo [...] esse impacto social e por isso que nós estamos envolvidos em muitos projetos. Nós considerávamos que nós tínhamos tudo que é de excelência avaliado pela CAPES e nós ainda fazemos algo a mais. Então o que nós decidimos foi não abrir mão do que nós fazemos. Vamos nos posicionar e se o relatório não tiver impacto no caso da CAPES, nós sempre vamos colocar isso a mais, mesmo que não tenha no tópico. Mas, nós vamos também atender às demandas, que é para direcionar a pesquisa a certo tipo de público, então nós vamos direcionar, se o que conta para pontuar é um tipo de produção dos alunos, nós vamos apreender, vamos investir nisso, e aí modelamos algumas coisas, porque outras coisas nós não abriríamos mão, que é nosso compromisso social* (PPGE 04).

Como destacamos na discussão do subitem 3.2.2 quando abordamos os critérios de avaliação CAPES, o item *inserção social,* com peso de 10% na avaliação, analisa entre outros elementos a inserção e impacto regional e/ou nacional do programa, bem como a integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativos à área de conhecimento do PPG.

Neste aspecto, parece importante abordamos que constam nas fichas de avaliação dos PPGE estudados que os mesmos desenvolvem importante inserção e impacto social, além do impacto do programa nas comunidades regional, nacional e internacional. Esse impacto e inserção foram verificados pelos avaliadores da CAPES pela diversidade da produção intelectual do corpo docente e discente, a partir do envolvimento dos mesmos em vários projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão. Outro ponto destacado foi à integração e cooperação com outros programas e/ou instituições, citando, por exemplo, a realização de projetos de Mestrado Interinstitucional – MINTER e Doutorado Interinstitucional – DINTER, além do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD.

O MINTER e DINTER[84] são projetos desenvolvidos em parceria e cooperação interinstitucional com a finalidade de possibilitar a formação qualificada de mestres e doutores localizados fora dos centros/regiões mais consolidados de ensino e pesquisa do país. Para tanto, a instituição de pós-graduação promotora necessita ter conceito igual ou superior a 5 reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação.

[84] Informações sobre projetos de Mestrado e Doutorado Interinstitucional disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/projetos-dinter-e-minter>. Acesso em: nov. 2013.

O PROCAD[85] diz respeito à realização de projetos financiados por meio de missões de estudos, de docência e pesquisa, bem como, de estágio pós-doutoral. Essas missões têm a finalidade de promover a interação entre os grupos favorecendo a consolidação de redes de cooperação.

A Categoria **Participação no PROEX** abarca o conceito de excelência como resultado do alcance do patamar exigido pela CAPES para participação do Programa de Excelência – PROEX e, consequentemente obtenção dos recursos promovidos por essa fonte. Podemos observar essa categoria na fala da coordenação do PPGE 06:

> *Para nós ser e ter excelência, é poder ter e administrar a verba do PROEX que é o Programa de Excelência* (PPGE 06).

O Programa de Excelência tem como objetivo promover a manutenção do padrão de qualidade dos PPG que alcançaram os conceitos 6 e 7 na avaliação da CAPES. Verificamos que nem todos os PPGE estudados foram contemplados por ele no triênio 2007-2009. De acordo com nosso levantamento, dentre os programas, obtiveram acesso aos recursos do PROEX o PPGE da UERJ, PPGE da PUC/Rio, PPGE da UFMG e PPGE da UNISINOS.

Segundo dados da CAPES (2012),

> Os Programas inseridos no PROEX recebem uma dotação orçamentária que pode ser utilizada de acordo com prioridades estabelecidas pelos próprios programas, em qualquer das modalidades de apoio concedidas pela CAPES: concessão de bolsas de estudo, bem como recursos de custeio, fomento para investimento em laboratórios, custeio de elaboração de dissertações e teses, passagens, eventos, publicações, entre outros. As bolsas de estudo concedidas no âmbito do PROEX são gerenciadas pelas coordenações dos cursos de pós-graduação, que são responsáveis pela seleção e acompanhamento dos bolsistas conforme as orientações da CAPES (CAPES, 2012)[86].

Deste modo, o PROEX apresenta em especial dois benefícios para os programas de pós-graduação que deles se beneficiam: recursos financeiros adicionais

[85] Maiores detalhes a respeito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/procad>. Acesso em: nov. 2013.
[86] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em: out. 2012.

e autonomia no gerenciamento desses recursos de acordo com as necessidades de cada programa dentro das formas de apoio providas pela CAPES.

Quanto aos requisitos para ingresso[87] dos programas de pós-graduação no PROEX, o regulamento do mesmo define em seu art 2º que o PPG deverá:

> I – ter obtido conceito 6 ou 7 em duas avaliações consecutivas da CAPES;
> II - instituir Comissão de Gestão - CG/PROEX específica para esta finalidade, composta por um mínimo de três membros, quais sejam, o coordenador do programa de pós-graduação stricto sensu em questão, um representante de seu corpo docente e um representante de seu corpo discente, indicados por seus pares;
> III - comprometer-se com a implementação de um plano de metas acadêmicas, proposto a CAPES pelo programa de pós-graduação, e aprovado pela Comissão Coordenadora - CCD/PROEX, instituída pela CAPES.
> §1º a CG/PROEX poderá ser a própria Comissão de pós-graduação ou equivalente, desde que obedecida a composição e regra exigidas no inciso II;
> §2º os programas de pós-graduação que porventura, em resultados futuros do processo de avaliação da CAPES, não mantenham o nível de qualidade correspondente às notas 6 ou 7, ou que, a juízo da CCD/PROEX apresentem injustificado descumprimento do seu plano de metas acadêmicas, serão desvinculados do referido Programa, e todos os apoios a eles disponibilizados, retornarão ao(s) Programa(s) da CAPES, originariamente correspondentes a seu caso específico junto a IES, ou seja, Demanda Social, PROSUP e PROF.

Portanto, além de o programa ter que se adequar às exigências da CAPES para alcançar os conceitos 6 e 7, ele terá que manter este conceito ou aumentá-lo por pelo menos dois triênios para depois solicitar a participação neste programa.

Na análise realizada a respeito do conceito de excelência na visão dos coordenadores dos PPGE, vimos que este apresenta distintos significados, como observados nas categorias levantadas neste item. Dentre os conceitos apresentados notamos desde aqueles vinculados diretamente aos parâmetros e critérios estabelecidos pela avaliação CAPES até os com enfoque voltado mais para o compromisso social da pós-graduação no país.

No próximo subitem discutimos os elementos que cooperam para a construção da excelência dos programas estudados.

[87] Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-34de2006_Regulamento_Proex.pdf>. Acesso em: out. 2012.

3.3.2 A construção da excelência nos PPGE na visão dos coordenadores

A proposta para essa discussão é a análise dos elementos que, na visão dos coordenadores dos programas pesquisados, são determinantes para a construção da excelência de seus programas de pós-graduação em educação.

A partir da análise realizada com base na questão colocada aos coordenadores: “Quais elementos em sua opinião são determinantes para a construção da excelência em seu programa?” levantamos seis Categorias. Essas nos permitem identificar aquilo que os coordenadores consideram como importantes e indicativos da construção da excelência nos seus programas.

As Categorias elencadas podem ser visualizadas na tabela 20:

Tabela 20

Elementos constituintes da construção da excelência acadêmica segundo visão de coordenadores de PPGE com conceito 6 e 7

Categorias
Padrões de qualidade da própria IES
Grupos de pesquisa
Linhas de pesquisa bem definidas
Liderança acadêmica nas áreas de especialidades
Gestão do programa
Participação ativa do corpo discente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Categoria **Padrões de qualidade da própria IES** demonstra que as instituições as quais os programas pertencem têm seus próprios critérios e parâmetros de excelência e deste modo, os PPGE seguem esses critérios que colaboram, de certo modo, para que obtenham avaliação positiva da CAPES. Um dos coordenadores inclusive destacou que os padrões de excelência de sua IES são mais rigorosos que os estabelecidos pela avaliação CAPES. Podemos verificar essa categoria nas falas dos coordenadores do PPGE 02 e PPGE 07.

> *A universidade tem também a marca de ser exigente com seus professores, de buscar a excelência. Então já há uma exigência da própria universidade independente da CAPES. Então, nós temos que manter o ritmo de trabalho que já vínhamos tendo* (PPGE 02).

> *A nossa universidade vê a excelência de maneira mais ampla que a CAPES, então o atual Pró-Reitor de pós-graduação e avaliação organizou toda uma mudança no regime de pós-graduação, tentando fazer com que a pós-graduação agora abranja novas posturas, ou seja, de alguma forma aqui você tem um contato dos mais estreitos, como se faz em termos nacionais, em determinadas áreas* (PPGE 07).

Podemos inferir que essas exigências das IES advêm das avaliações que são constantemente submetidas com o propósito de avaliar sua qualidade e desempenho medido pelos resultados do que produzem nas atividades desenvolvidas de ensino, pesquisa e extensão, como um exemplo podemos citar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE[88] que visa avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, às habilidades e competências.

Outro exemplo, como apresentado no terceiro capítulo desta tese: *Rankings e a Avaliação da CAPES: a busca pela excelência*, os rankings internacionais têm sido usados como indicadores e mesmo indutores da competição global e da busca elevada pela excelência acadêmica das IES (HAZELKORN, 2010). Os rankings têm sido difundidos como o modo de classificar excelência e, sobretudo, eficácia de uma instituição pela crença pública de que eles equivalem à qualidade (NUNES et al, 2012).

Em simpósio denominado *Excellence in Higher Education,* organizado pela FAPESP e realizado nos dias 23 e 24 de janeiro de 2014, especialistas que participaram do evento afirmaram que,

> Ao mesmo tempo em que a excelência de ensino deve ser a meta de todas as universidades brasileiras, algumas poucas instituições do país teriam hoje condições de dar um salto de qualidade e tornarem-se de classe mundial em pesquisa científica. Para que isso ocorra, as universidades vocacionadas precisam receber investimentos diferenciados para desenvolver planos institucionais ousados (AGÊNCIA FAPESP, 2014)[89].

[88] Maiores informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: out. 2013.
[89] AGÊNCIA FAPESP. *Especialistas defendem desenvolvimento de universidades de classe mundial.* 24 de jan. 2014. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/18521>. Acesso em: jan. 2014.

Se por um lado concordamos que nem todas as IES apresentam condições de desenvolver com qualidade todas as atividades que delas são exigidas, por outro, privilegiar algumas poucas com melhores condições para que desempenhem essas atividades e sejam consideradas universidades de classe mundial só aumentam a desigualdade de condições e qualidade entre as IES e, consequentemente, seus programas de pós-graduação. Neste sentido, vale lembrarmos como referido por Altbach (2004, s/p, tradução livre), "a corrida é para reivindicar maior status e prestígio. O que fica para trás na competição pelo status de Classe Mundial?".

A Categoria **Grupos de pesquisa** se refere à importância dos grupos na organização dos programas, nas produções acadêmicas e constituição da excelência dos PPGE. Os grupos são vistos como espaços privilegiados para a produção científica por meio do trabalho coletivo, da distribuição de tarefas, contenção de esforços e potencialização da produção científica, além de permitir a cooperação e melhoria da qualidade daquilo que é produzido, permeado pelas discussões e reflexões do trabalho em equipe. Como exemplificação dessa Categoria destacamos duas falas:

> *Tem muito de trabalho coletivo e que está nos grupos de pesquisa. Aqui existe a compreensão a despeito de muitas diferenças – nós não somos todos iguais, temos diferenças nas nossas linhas de pesquisa – mas existe a compreensão de que nós não fazemos nada se nós não trabalharmos em grupo* (PPGE 01).

> *Bons grupos de pesquisa eu acho que são fundamentais. Os grupos de pesquisa alimentam a produção científica, porque é o momento em que os professores conversam, dialogam sobre sua produção* (PPGE 04).

De acordo com Robl e Meneghel (2003) a institucionalização de grupos de pesquisa (GP) no Brasil ocorre no final dos anos de 1970, quando começa a se constituir a ideia de que os programas de pós-graduação necessitam criar identidades próprias por meio da estruturação em áreas representativas de seus interesses e características de pesquisa. Neste sentido, os grupos de pesquisa, bem como, as linhas de pesquisa colaborariam para a construção de características particulares dos programas permitindo a interação entre docentes, discentes e o desenvolvimento de trabalho em equipe.

A CAPES, por meio da Resolução n° 05[90] de 10 de março de 1983, que fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em seu Art. 6° e Inciso IV ressaltou que a "experiência de pesquisa do grupo, demonstrada mediante a descrição da atividade criadora específica dos membros do corpo docente e a produção de trabalhos originais" passou a ser um dos dados necessários para o pedido de credenciamento dos programas estabelecendo assim importância aos GP na organização da pós-graduação. Desse modo, o ingresso de mestrandos e doutorandos nos programas de pós-graduação passou a ser por meio dos grupos de pesquisa e/ou linhas de pesquisa oferecidas pelo corpo docente do PPG.

Com a importância dada à constituição de grupos de pesquisa nos PPG, o Conselho Nacional de Pesquisa Científica, em 1992 criou então o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil[91]. Esse Diretório é composto por uma base de dados com informações a respeito dos GP em atividade no país, ou seja: data de criação dos grupos de pesquisa, recursos humanos envolvidos (pesquisadores, estudantes e técnicos), linhas de pesquisa, especialidades do conhecimento, produção científica e tecnológica e a interação com o setor produtivo.

Segundo dados disponibilizados pelo Diretório de Grupos do CNPq a partir de 2006 a área de Educação foi a que apresentou maior número de grupos cadastrados no sistema, ultrapassando a área de Medicina que liderava desde o início da série no ano 2000. A participação da área de Educação no total dos grupos de pesquisas cadastrados junto ao CNPq foi de 6,1% (1.257) em 2004, 7,1% (1.483) em 2006, 7,5% (1.711) em 2008 e 8,1% (2.236) em 2010. Respectivamente, a área de Medicina apresentou os seguintes resultados: 6,5% (1.257), 6,1% (1.273), 5,9% (1.355) e 5,2% (1.437). O que demonstra uma importante organização dos programas de pós-graduação em educação em torno de grupos de pesquisa.

---

[90] BRASIL. Resolução CFE nº 05, de 10 de março de 1983. Brasília, DF, 10 mar. 1983. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 1986. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf>. Acesso em: out. 2013.

[91] Informações disponíveis em: <http://memoria.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>. Acesso em: out. 2013.

A Categoria **Linhas de pesquisa bem definidas** destaca a importância de linhas de pesquisa na organização e estrutura do programa sendo compreendida pela coordenação do PPGE 08 como um dos elementos que caracterizam a excelência de seu programa em relação a outros programas.

> *Eu vejo no nosso programa a importância de linhas de pesquisa e área definidas, é uma coisa que é bem definida, então esse é um ponto de vantagem em relação aos outros programas, que era um ponto, definir em que linha, área de concentração, então nosso programa neste aspecto é bem estruturado* (PPGE 08).

Como destacamos anteriormente, observamos, com base nas fichas de avaliação, que todos os oito PPGE estudados se organizam em linhas de pesquisa. Essa passou a ser uma das recomendações da CAPES com as mudanças ocorridas na avaliação e colocadas em prática, sobretudo, a partir de 1998.

As linhas de pesquisa assim como os grupos de pesquisa têm a finalidade de imprimir uma "identidade" aos programas de pós-graduação demonstrando suas particularidades e interesses de pesquisa, uma vez que a pós-graduação é compreendida como o lócus privilegiado da pesquisa.

Gamboa (2003, p. 82-85) destaca algumas mudanças em torno da organização dos programas em linhas de pesquisa. A primeira é "situar a pesquisa como novo eixo da pós-graduação, e redimensioná-la como ponto de partida e centro aglutinador dos esforços acadêmicos". Deste modo, os temas e as áreas de concentração já não são mais o foco da organização dos programas, mas, os problemas colocados pela realidade social e educacional permitindo assim a interação e cooperação de pesquisadores de áreas, departamentos e unidades distintas voltadas para a realização de projetos de pesquisa sobre problemáticas comuns. Na área de educação essa proposta começa a ser implementada nos anos de 1990.

A segunda mudança ressalta que as linhas de pesquisa não podem ser compreendidas como categorias estagnadas ou mesmo subcategorias das áreas de concentração que havia antes, mas, como eixos que articulem interesses de distintos pesquisadores possibilitando um trabalho interdisciplinar. Portanto, a organização em grupos se apresenta "como uma possível solução para o trabalho individual e isolado

que tem caracterizado a produção de pesquisa nos cursos de pós-graduação, quando estruturados dentro do modelo de *áreas de concentração*" (GAMBOA, 2003, p. 83).

A terceira prevê a elaboração de pesquisas em grupo permitindo a integração de diferentes pesquisadores e níveis, desde "seniores" até os alunos de graduação, possibilitando assim outra mudança que é a integração entre a pós-graduação e a graduação por meio de realização de projetos em equipe.

Por fim, mais uma mudança destacada por Gamboa (2003) com base na estruturação por linhas é a importância dada à constituição de grupos e de pesquisas interdisciplinares, que, além de servir como referência para a articulação de interesses e centralização de recursos, contribui na definição de prioridades para a produção científica e elaboração de critérios para a seleção de projetos de pesquisa de candidatos ao mestrado e doutorado, bem como, de seleção de docentes para o programa.

A Categoria **Liderança acadêmica nas áreas de especialidades** destaca a capacidade do programa na formação de mestres e doutores, bem como na produção científica do país por meio de sua organização e liderança em linhas de pesquisa específicas. Segundo a Coordenação do PPGE 01 o protagonismo acadêmico de seu programa se expressa no seu impacto social e na sua produção acadêmica delimitando assim a excelência do mesmo.

> *Nós entendemos no nosso programa, que nossa excelência está relacionada com liderança acadêmica nas áreas de especialidades daqui do programa. Então, nós temos linhas de pesquisa [...]. São linhas de pesquisa que correspondem a excelência do programa e nas quais grupos de pesquisa do nosso programa tem liderança na pesquisa no país. Então essa liderança acadêmica ela é significativa. Essa liderança acadêmica se expressa no impacto social, se expressa qualitativamente na produção acadêmica* (PPGE 01).

O que nos permite inferir que o protagonismo do respectivo programa em determinadas linhas de pesquisa, ou seja, na produção de conhecimento em temáticas específicas, é contundente para que o programa e seus docentes sejam considerados referências na produção e formação de certos conhecimentos teórico-metodológicos.

A liderança do programa é um dos critérios considerados na avaliação CAPES. De acordo com o Documento de área da Educação (CAPES, 2009, grifo nosso), “a atribuição das notas 6 e 7 segue critérios de alta qualificação e desempenho e de *liderança nacional do programa*”. Para tanto, a avaliação “considera o nível de consolidação do programa como formador de recursos humanos e como centro de produção de pesquisa, assim como a liderança nacional na nucleação de programas de pós-graduação e de grupos de pesquisa”.

A Categoria **Gestão do programa** se refere à contribuição da gestão entendida como tarefa administrativa realizada pela coordenação do programa de pós-graduação em educação para a excelência do programa, bem como, enfatiza a necessidade de experiência e conhecimento do gestor acerca dos processos e da política de pós-graduação no país.

> *Eu acho que uma questão que é essencial é a gestão. A gestão faz a diferença. Um programa que tenha um ótimo desempenho, mas que no campo da gestão não faz uma boa avaliação, e nós não somos formados para fazer uma boa gestão (risos). Eu aprendi, eu acho que eu sou uma boa gestora hoje, já fui coordenadora, já fui da área de avaliação e você vai aprendendo a fazer relatório. E agora quando eu estive lá tinha um pessoal novinho, os coordenadores, nada de experiência de participação de CAPES, de pós-graduação, de política de pós-graduação, porque disso não tem curso de pós-graduação (risos), você vai meio na raça, porque a gestão é política* (PPGE 08).

Neste sentido, Bianchetti (2009) em seu estudo “Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico” chama atenção para o funcionamento e organização do PPG como campo de pesquisa e, em específico, para a figura do gestor desse programa. Como vimos na fala da coordenação do PPGE 08 o coordenador de pós-graduação não passa por uma formação específica para desempenhar essa função tendo que enfrentar tantos os desafios administrativos que se colocam, quanto os acadêmicos - relatórios de avaliação CAPES, distribuição de bolsas, resolução de conflitos, entre outras atividades administrativo-burocráticas e realização de pesquisas, participação em grupo, orientação, ensino dentre os acadêmicos.

Nesse sentido, destacamos um depoimento de um ex-coordenador de PPGE que consta do trabalho de Bianchetti e Sguissardi (2009, p. 6, grifos do autor),

> Eu, como *intelectual,* como pesquisador, penso que o importante é a consistência, a relevância, a contribuição que o teu trabalho traz. E acho que produzir pesquisa em educação não é um trabalho de fábrica, um trabalho em série, onde todos produzem regularmente, no mesmo tempo, a mesma quantidade. Agora, como *coordenador,* eu tinha que deixar até certo ponto de lado essas convicções e pensar que, na função, tinha que zelar para que o programa fosse bem avaliado e tivesse o maior número de bolsas que fosse possível. Então, isso é muito, é muito penoso.

Com base nos argumentos apresentados podemos perceber a importância da gestão do programa como elemento que define a excelência do mesmo, bem como, a dura tarefa assumida pelo coordenador. Nesse sentido, cabe ressaltarmos que a coordenação do programa muitas vezes encontra dilemas e dificuldades na condução de suas tarefas, uma vez que pode não possuir formação e/ou experiência para execução de atividades burocrático-administrativas, pode encontrar conflitos com o seu próprio entendimento sobre pesquisa e tempo para fazer a pesquisa, ou mesmo sofrer pressões por parte das exigências e critérios da CAPES e por outro lado, do corpo docente e/ou discente do programa.

A Categoria **Participação ativa do corpo discente** diz respeito à participação efetiva do corpo discente nas questões relativas aos PPGE. Nesse sentido, os coordenadores demonstram o entendimento de que o conjunto de iniciativas próprias do corpo discente nos programas de pós-graduação em educação, tanto do ponto de vista da participação nas reuniões, nas comissões e representações do programa, quanto na produção acadêmica e cumprimento de prazos para defesas, fortalecem o programa em que atuam, sendo assim um dos elementos essenciais para a construção da excelência em seus PPGE.

> *A relação com o aluno que eu vejo é diferente. Os alunos participam muito do programa. Eles participam em todas as reuniões que tem – todo programa tem um representante – mas o nosso vai às reuniões, eles tomam para si várias responsabilidades, cumprem com prazos, desenvolvem pesquisas, publicam* e contribuem para a qualidade de nosso programa (PPGE 08).

O corpo Discente é um dos itens que aparece na ficha de avaliação CAPES destacado como “Corpo Discente, Teses e Dissertações” e é responsável por 35% do peso da avaliação do programa. Nesse item se consideram aspectos como a participação dos discentes, sejam de graduação, mestrado e doutorado nos projetos de pesquisa; o tempo médio de titulação dos mestres e doutores no triênio; o percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes; os intercâmbios por eles realizados e na produção coletiva com docentes. Nas fichas de avaliação dos oito programas foram destacadas a importância e contribuição dos discentes nos aspectos apontados.

No documento de área da educação (CAPES, 2009) há informações gerais sobre o desempenho do corpo discente no triênio 2007-2009. Dentre elas vemos quanto à produção que, “em relação aos discentes, a área ainda não qualificou os veículos em que a produção é publicada; no entanto, os índices quantitativos demonstram uma ampliação superior a cinco vezes nos últimos dez anos”, o que demonstra um aumento na participação dos discentes no que se refere à produção científica dos programas, podendo indicar também a importância dos grupos de pesquisa que colaboram para a produção em equipe e coautorias entre docentes e discentes.

Podemos perceber na análise realizada quanto aos elementos destacados pelos coordenadores como constituintes da excelência de seus programas, que esses estão vinculados de certo modo às exigências da avaliação CAPES. Neste contexto, Santos (2004) ressalta que aquilo que não é possível de ser mensurado deixa de ter importância para o processo de avaliação e as IES chegam a perder o interesse no planejamento e promoção de atividades que não se relacionam diretamente com os indicadores aceitos pelo sistema.

Por outro lado, nos chamou atenção o fato de os coordenadores não terem destacado diretamente elementos como produção científica e inserção internacional, aspectos essenciais para a avaliação CAPES, embora os elementos por eles mencionados corroborem para a realização da produção e internacionalização da pesquisa.

No próximo item: *Dilema Produtividade-Qualidade*, apresentamos uma análise acerca da visão dos coordenadores no que diz respeito à qualidade da produção acadêmica, bem como, a relação entre quantidade e qualidade dessa produção.

3.3.3. Dilema Produtividade-Qualidade

As políticas formuladas e implementadas pela CAPES e pelas agências de fomento, em geral, têm como justificativa a necessidade de ampliar a produção acadêmica dos programas de pós-graduação com o objetivo de desenvolver o progresso científico, tecnológico e econômico do país. Segundo Saviani (2010, p. 39),

> Cabe notar que a noção de produtividade começa a frequentar o vocabulário pedagógico a partir da década de 1950 com a divulgação dos trabalhos de Theodore Schultz, conhecidos sob a denominação de "teoria do capital humano". Define-se, a partir daí, uma tendência pedagógica que veio a se tornar dominante no Brasil nos últimos quarenta anos. Trata-se da tendência que poderíamos denominar de "concepção produtivista de educação". Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB quando Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes, a Lei n. 5.540/68, referente à reforma universitária, e a Lei n. 5.692/71, relativa ao ensino de 1º e 2º graus, essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma do ensino, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Lembramos que a pós-graduação brasileira foi institucionalizada no Brasil no momento em que esta concepção de produtividade mencionada por Saviani (2010) começa a ganhar força no país. É possível observarmos traços dessa tendência no Parecer 977/65 que destaca "em resumo, a pós-graduação *stricto sensu* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico"

(BRASIL, 2005, p. 166). Em outras palavras, a pós-graduação é considerada o espaço específico para a formação do pesquisador e para a realização da produção científica.

No entanto, com a crescente expansão de programas de pós-graduação no país e, por extensão, de sua produção científica a preocupação com a qualidade dessas têm sido enfatizada na comunidade acadêmica e a principal referência quanto a isso é a avaliação realizada pela CAPES.

A CAPES, como destacamos anteriormente, com a finalidade de conferir credibilidade ao seu processo de avaliação se centrou na produção científica dos pesquisadores de cada programa (BALBACHEVSKY, 2005). Assim, entre seus critérios avaliativos, a *produção intelectual* conta com 35% do peso da avaliação.

Não obstante, o foco da avaliação reside na ênfase dada aos indicadores quantitativos daquilo que é produzido, embora, com o intuito de garantir também a qualidade, a CAPES tenha criado alguns dispositivos como o sistema Qualis, comitês científicos de periódicos e de eventos, avaliadores *ad hoc* entre outros.

Contudo, Yamamoto et al (2012, p. 730), ressalta que,

> a consequente ênfase na produção científica como importante indicador de êxito da pós-graduação – refletiu, de forma cada vez mais forte, no processo de avaliação dos programas, especialmente nas três últimas avaliações trienais. É exatamente no sistema de avaliação desenvolvido pela Capes, especialmente nessa sua ênfase mais recente na produção científica, que reside o núcleo da crítica à pós-graduação brasileira atual, inclusive por parte de alguns de seus docentes e discentes de programas bem ou mal avaliados. Tais críticas vão desde a sobrecarga e intensificação do trabalho e de seus subprodutos em termos da saúde e do bem-estar dos docentes até o questionamento de um possível abandono da formação de docentes.

Essa ênfase colocada aos indicadores quantitativos na produção científica ou como usualmente tem sido denominada “produtivismo acadêmico” por autores como Bianchetti e Sguissardi (2009), Sguissardi e Silva Júnior (2009), Bianchetti e Machado (2009) e Sguissardi (2010) entre outros, tem sido motivo de debate entre acadêmicos e atraído opiniões distintas.

Deste modo, um dos objetivos específicos deste estudo foi discutir a relação quantidade e qualidade da produção científica na visão de coordenadores dos PPGE.

Para tanto, procuramos conhecer na visão desses coordenadores “como se garante a qualidade da produção científica nas ciências humanas, em especial, na educação”?

Com base nas respostas construímos na análise três Categorias: **Critérios estabelecidos para a área; Necessidade de rigor de impacto da produção** e **Rigor da condução da pesquisa.**

A Categoria **Critérios estabelecidos para a área** define que os critérios de julgamento da qualidade da produção acadêmica são constituídos pela área, por meio da elaboração de parâmetros de qualidade e quantidade realizados pelos pares. Nesse sentido, essa Categoria ressalta que a qualidade na produção científica é resultado da publicação em periódicos qualificados pelo Qualis, bem como os livros e capítulos de livros, a partir de um Roteiro para classificação de livros aprovados pelo CTC da CAPES. Essa Categoria pode ser observada na fala da coordenação do PPGE 01.

> *Os critérios que são estabelecidos para a área de avaliação de periódicos e de avaliação de capítulos de livros. Então periódicos A1 e A2 e capítulos de livros L3 a L4* (PPGE 01).

Observamos nesta Categoria a anuência de alguns coordenadores quanto aos critérios de avaliação da qualidade da produção a partir dos parâmetros instituídos na avaliação CAPES.

A Categoria **Necessidade de rigor de impacto da produção** demonstra que a avaliação da qualidade da produção científica é dada pelo grau de impacto que a pesquisa alcança, em geral, entendida pelo número de citações que a mesma recebe e pela publicação nos veículos mais bem avaliados. Porém, nem toda produção científica de ponta é divulgada nos periódicos mais bem avaliados pela CAPES, como periódicos com Qualis A1, A2 ou no Qualis livros L4 e L3 e a medida de qualidade por meio de citações também necessita ser repensada. Essa Categoria coloca a necessidade de rigor de impacto da produção com base no impacto social que a mesma pode causar, ou seja, o quanto determinado estudo pode contribuir para determinada área de conhecimento, realidade regional entre outros.

A fala selecionada a seguir ressalta ainda que em outras áreas de conhecimento a avaliação do impacto social da divulgação da pesquisa acadêmica já ocorre.

> *Eu fui atualizar minha produção e eu confesso dou crédito a isso, mas, provavelmente, eu sou uma pessoa que publica bastante, mas com baixo impacto, porque grande parte do que eu faço é sob a forma de livros ou capítulos de livros e muitos colegas publicam artigo e artigo tem muito mais reconhecimento. Então pessoas que publiquem menos, mas, em veículos A1, A2 e B1 vão ser mais citados, vão ter mais impacto. Eu acho coisas piores neste sentido, precisa de mais rigor. Rigor de impacto social, então são coisas que ainda, no campo educacional, é muito tímido, mas em áreas mais consolidadas isso já é uma realidade* (PPGE 07).

Neste sentido, Schwartzman (2013) destaca que à medida que a importância do conhecimento, sua produção, divulgação e uso aumentam, também a preocupação com a qualidade e a avaliação destas, crescem. Para o autor, existem alguns riscos que surgem neste contexto e que precisam ser evitados. Um deles é que

> se toma uma tendência geral – uma correlação – como válida e aplicável a situações individuais. Dados mostram que os melhores pesquisadores publicam muito e são muito citados, mas podem existir aqueles com muitas publicações desinteressantes, e outros com poucas publicações e trabalhos, mas de grande impacto. A única maneira de lidar com isso é entender que o dado estatístico, o indicador, é apenas um dado, que precisa ser interpretado caso a caso pelos pares. Quando pesquisadores ou departamentos de pesquisa são avaliados exclusivamente por seus indicadores, muitas vezes por pessoas ou instituições que nem sequer entendem do conteúdo dos trabalhos, a chance de erros é muito grande (SCHWARTZMAN, 2013, s.p.).

Observamos então o risco de se considerar uma única medida ou indicador para casos e realidades específicas e distintas. Outro ponto levantado pelo autor ressalta o problema de o indicador ser muitas vezes mais valorizado do que a produção em si, ou seja, se considerar mais o número de citações do que a própria produção.

> O segundo problema, bastante geral nas avaliações, é quando o indicador passa a ser mais importante do que aquilo que ele deveria indicar. Se o que importa é o número de publicações e citações, e não o que está sendo publicado ou citado, isso abre a porta para manipular os indicadores – dividir um artigo em três; dar preferência a projetos de curto prazo, em detrimento de projetos de duração mais longa; aprender como escrever para agradar os editores das revistas, sem correr riscos; e combinar com os amigos citações

> cruzadas – eu cito você, você me cita, e nós dois subimos nos rankings (SCHWARTZMAN, 2013, s.p.).

Essas questões necessitam ser consideradas no processo avaliativo e mostram que os indicadores são um meio de avaliar a produção e sua qualidade, mas, que não podem ser tomados por si só e aplicados de forma burocrática. Como vimos em Witter (1996) e Franco (1997), é necessário na avaliação não apenas considerar o produto, mas, também o processo e suas condições de produção.

A Categoria **Rigor da condução da pesquisa** mostra que o entendimento da qualidade da pesquisa acadêmica ocorre por meio da elaboração, desenvolvimento e aperfeiçoamento da metodologia de pesquisa e de seus referenciais teóricos na socialização do trabalho do pesquisador com seus pares. Deste modo, o trabalho em grupos de pesquisa pode ser considerado determinante para a qualidade da pesquisa, conforme percebemos na fala da coordenação do PPGE 02:

> *Os alunos e os professores levam a sua pesquisa aos seus pares, e essa pesquisa é discutida. Então, isso faz com que aquela pesquisa vá sendo aperfeiçoada, digamos assim, trabalhada também pelos pares. Então isso também é uma coisa muito importante na academia, quer dizer, a pesquisa, ela tem que ser socializada, ela tem que ser discutida pelos outros, o rigor da condução da pesquisa* (PPGE 02).

Autores como Bianchetti e Machado (2009) e Sguissardi e Silva Júnior (2009) têm questionado o rigor no desenvolvimento e qualidade das pesquisas realizadas diante das exigências estabelecidas aos pesquisadores e às condições de trabalho dos mesmos. Exigências essas com ênfase em prazos cada vez mais exíguos às tarefas de investigação e de produção científica. Segundo os autores determinações colocadas pela avaliação CAPES ultrapassam a possibilidade de os trabalhos e pesquisas serem realizados com excelência, dado que para sua realização faz-se necessário tempo. Assim, essas exigências reforçam a intensificação da jornada de trabalho dos envolvidos na pós-graduação podendo gerar consequências para as suas vidas e para a própria ciência.

Como apontado pela coordenação do PPGE 02 o rigor na condução da pesquisa exige entre outras coisas a necessidade de diálogo com os pares,

socialização e amadurecimento do conhecimento. No entanto, segundo os autores indicados nem sempre há esse tempo disponível para a construção da pesquisa e como já apontado por Schwartzman (2013, s.p.), essas podem ocasionar a preferência de pesquisadores por “projetos de curto prazo, em detrimento de projetos de duração mais longa”, bem como, possibilitar a criação de mecanismos para “aprender como escrever para agradar os editores das revistas” e não necessariamente uma preocupação com o rigor da produção e socialização de conhecimento novo e de ponta.

Observamos, a partir das Categorias levantadas, que nem sempre os indicadores de impacto da produção científica, bem como os critérios de qualidade estabelecidos pelos pares na elaboração do Qualis para periódicos e livros são entendidos pelas coordenações dos PPGE estudados como critérios para o entendimento sobre a qualidade e impacto social na produção científica. A qualidade da pesquisa depende, segundo os levantamentos anteriores, de outros fatores que condicionam a excelência como o rigor na metodologia, o referencial teórico da pesquisa e as condições de produção acadêmicas (tempo e recursos financeiros para o desenvolvimento da pesquisa e sua posterior socialização).

Além da análise do que os coordenadores entendiam como necessário para a garantia da qualidade da produção científica procuramos levantar na visão destes se “o bom resultado em uma análise quantitativa garante também a qualidade?”.

Com base nesse questionamento levantamos quatro Categorias: **Qualidade e quantidade são indissociáveis; Quantidade não garante qualidade, mas, a pesquisa precisa ser socializada; Quantidade pode prejudicar a qualidade;** e, **Quantidade é compreendida pelas agências de fomento como qualidade.**

A Categoria **Qualidade e quantidade são indissociáveis** demonstra que na visão de alguns coordenadores há uma relação direta entre qualidade e quantidade da produção científica. As falas elencadas a seguir apontam que esta relação pode estar vinculada com o interesse da comunidade científica pela pesquisa (entendida como impacto daquilo que é produzido), o que pode justificar a contínua divulgação da mesma (dada pela quantidade da produção).

> *A meu ver não se separa uma coisa da outra. [...] você me pergunta da relação com a quantidade. As duas coisas elas se correlacionam, se você quer ter impacto na pesquisa você tem que ter o mínimo de quantidade, não é que você tenha que ter uma quantidade (ênfase) para que isso gere impacto, e tem que ter um veículo de pares que estejam atestando o interesse por aquela temática de pesquisa. Nenhum programa vai ser 6 ou 7 só na quantidade, porque ele precisa ter interesse por aquilo que ele está produzindo e ele só vai ter interesse, é uma relação de qualidade também. Acho que as duas coisas, elas vem correlacionadas* (PPGE 01).

> *Em relação à quantidade e qualidade, eu vejo que não há uma qualidade se não tiver número, acho que esse dualismo quantidade-qualidade, ele é uma falsa questão. Acho que a qualidade sempre, nenhum programa pode ter excelência sem artigos e aí responder pela qualidade do programa, nenhum programa que artificialmente tire seus dados quantitativos ele se sustenta por muito tempo, porque eu acho que estes outros elementos que eu coloquei, ele vai desembocar, vai mostrar a fragilidade deste modelo criado artificialmente* (PPGE 03).

Segundo as falas vemos que para alguns coordenadores não existe o dualismo quantidade e qualidade, uma vez que, nenhum programa de pós-graduação ou pesquisador consegue se manter no meio acadêmico diante das exigências estabelecidas no que diz respeito a produção científica, se a produção for baseada apenas em dados quantitativos. Para o pesquisador se sustentar no meio acadêmico suas pesquisas necessitam também ter qualidade.

Neste sentido, Horta (2009, p. 114) aborda que não se pode colocar o problema da oposição entre quantidade e qualidade de forma absoluta, pois, de acordo com ele "não existe qualidade sem quantidade, e vice versa. A questão a ser discutida refere-se à ênfase maior ou menor conferida a um ou outro desses elementos". O que se apresenta então com base no autor é a necessidade de avaliar a qualidade e quantidade com a mesma preocupação e rigor e não como elementos opostos.

A Categoria **Quantidade não garante qualidade, mas, a pesquisa precisa ser socializada** ressalta a percepção de alguns coordenadores de que não há relação entre a qualidade da produção e a quantidade do que é produzido. No entanto, aponta para a necessidade de se socializar o conhecimento, uma vez que de nada adianta fazer pesquisa se os resultados não são divulgados e debatidos entre os pares, seja por meio de publicações em periódicos, livros e/ou apresentações em eventos. Conforme observamos na fala da coordenação do PPGE 02.

> *A quantidade não é a garantia da qualidade. Inclusive eu acho que tem que ver qualidade. Isso está sendo um pouco discutido nas reuniões com os representantes da CAPES. Há uma necessidade também, quer dizer, o pesquisador também não pode se colocar como um excelente pesquisador e não produzir e não socializar a sua pesquisa. Ele tem que socializar a sua pesquisa* (PPGE 02).

Essa Categoria demonstra uma preocupação com a divulgação da produção científica e o desenvolvimento da pesquisa em seu sentido social enquanto elemento de produção de conhecimento e não apenas com a finalidade de cumprir com exigências de critérios quantitativos de produção.

Neste contexto, vale apresentarmos o argumento de Yamamoto et al (2012, p. 731, grifo nosso) de que,

> É conveniente destacar que a importância da produção de conhecimento nunca esteve em questão. De fato, é consenso que produzir conhecimento é responsabilidade dos pesquisadores e que formar bons pesquisadores requer uma atuação regular em pesquisa. Considerando que a quase totalidade das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação é viabilizada por fundos públicos, *para além da necessidade de disseminar o conhecimento e validar a sua qualidade por meio da apreciação pelos pares, pesquisar e publicar seus resultados faz parte do compromisso social do pesquisador.* Não se questiona, igualmente, a exigência de que um corpo docente qualificado, responsável pela formação de docentes e pesquisadores de alto nível, objetivo do sistema de pós-graduação, deva não somente ser capaz de transmitir, mas também de produzir conhecimento.

Portanto, entendemos que o conhecimento científico gerado e difundido pela comunidade acadêmica, especialmente, aquele produzido pela pós-graduação em educação pode apresentar impactos e transformações na realidade brasileira.

A Categoria **Quantidade pode prejudicar a qualidade** observa que o grande número de textos publicados pode tornar a divulgação científica repetitiva, pois, em geral, não há tempo para que se amadureçam os resultados da pesquisa acadêmica. Dessa forma, a cobrança dada pela quantidade do que é produzido pode tornar a divulgação dos resultados da pesquisa algo precipitado na grande área das Ciências Humanas, particularmente, na área de Educação. Essa categoria está representada na fala da coordenação do PPGE 04.

> *Ao contrário, a grande quantidade de produção pode atrapalhar. A demanda da quantidade pode fazer com que nossos trabalhos sejam repetitivos, o que para mim – na minha avaliação pessoal – tem acontecido. De um modo geral, no Brasil, você pode olhar para trabalhos de muitos professores que não dá tempo de amadurecer. Então a nossa área, porque a área de Humanas é muito diferenciada da área de Física. Eles estão fazendo pesquisas de resultado inovador. Então, eles escrevem quatro páginas, em inglês, toda a produção deles, não existe revista em português. Então eles escrevem pouco e é inovador porque eles descobriram deste tamanhinho, e então eles vão publicando. É possível, perfeitamente, desta maneira, publicar três ou quatro artigos por ano, nestas revistas aí, porque é uma descobertazinha nova, uma pequena contribuição que tem uma coisinha diferente. Então, publica-se porque é fácil. Nas Humanas, você precisa de mais amadurecimento, são artigos muito maiores, você precisa de todo um referencial, que é necessário, ou filosófico ou político ou sociológico, de onde for, mas você precisa de uma base, você precisa de certo amadurecimento para apresentar coisas, e essa pressão pelo quantitativo, à frente das nossas produções fica repetitivo. Então acho que não está atrelado de jeito nenhum, acho que pode prejudicar a qualidade* (PPGE 04).

Como observamos no depoimento da coordenação do PPGE 04 há um destaque para as diferenças e especificidades existentes entre as áreas no que diz respeito à produção científica. Não se pode, portanto, comparar as condições de produção e o que é produzido nas distintas áreas.

Neste contexto, ressaltamos a contribuição de Montiel (2013, p. 778) quanto aos problemas estruturais em relação à produção científica, ou seja, a presença de

> uma estrutura desigual de produção e divulgação de conhecimento no sistema científico internacional [...]. a posição dominante ocupada pelas ciências naturais na definição de regras para avaliar a produção acadêmica em todas as áreas, incluindo as ciências sociais. A ideia de um pesquisador em seu laboratório, publicando um artigo e sendo multicitado tornou-se um padrão universal para definir “qualidade” no trabalho acadêmico. Esse sistema corrói o valor e as possibilidades de outras formas de disseminação do conhecimento, incluindo livros.

Outra questão apontada na fala da coordenação do PPGE 04 reforça a necessidade discutida anteriormente, quanto ao tempo para o desenvolvimento da pesquisa e seu posterior amadurecimento. Deste modo, Machado (2006, p. 1) enfatiza que,

> Gerar "produtos" intelectuais em exíguos prazos é provavelmente a atividade mais característica do cotidiano do pesquisador nos dias atuais. Sendo os

> parâmetros, hoje, a quantidade como meta e a avaliação como controle (esta por parte de órgãos oficiais), a qualidade das produções vêm preocupando e demandando reflexões.

Embora Machado (2006) reforce as exigências da produção científica baseada em uma visão quantitativa pela CAPES e outros órgãos de fomento, destacando o quanto essas podem ser prejudiciais à qualidade da produção. Vale lembrarmos de que Horta (2009) argumenta que o problema colocado entre a quantidade e a qualidade refere-se ao maior ou menor enfoque dado às mesmas na produção científica. Sendo assim, de acordo com as distintas percepções dos coordenadores, é preciso relativizar a questão da relação entre quantidade e qualidade da produção científica conforme sugerimos na análise das Categorias anteriormente discutidas.

A Categoria **Quantidade é compreendida pelas agências de fomento como qualidade** ressalta que para essas a quantidade é vista como sinônimo de qualidade. Deste modo, aquele pesquisador com um elevado número de publicações é visto como melhor qualificado quando se pretende selecionar um projeto para financiamento ou outro tipo de recurso. A fala da coordenação do PPGE 07 ilustra este argumento quando destaca que há casos em que pesquisadores com poucas publicações, mas, em periódicos qualificados, são preteridos em relação aqueles com elevada publicação, porém, nem sempre consideradas qualificadas segundo critérios dessas agências.

> *Temos uma alta produção aqui, talvez nós percamos para enfermagem, mas temos uma produção quantitativa extremamente forte, sabemos que quantidade significa qualidade. Então, todos nós acabamos meio neste jogo de muita produção e quando algum colega vai pedir uma bolsa para o CNPq, às vezes você tem docentes que tem boa produção na área, em periódicos, mas os quantitativos são baixos, então você tem docentes que acabam sendo preteridos por isso, porque não se tem muita quantidade* (PPGE 07).

A crítica apresentada nesta discussão não tem como objetivo negar a importância da produção científica e sua consequente avaliação como um dos critérios da pós-graduação. A crítica reside no modo como a avaliação da produção científica é realizada reforçando a competição em busca de melhores classificações dos programas

e seus docentes, como apresentamos anteriormente pela denominação de "produtivismo acadêmico". O problema reside então no fato de a avaliação da CAPES e de outras agências de fomento aderirem a parâmetros predominantemente quantitativos que privilegiam o número de produtos realizados pelo pesquisador em detrimento da qualidade ou do benefício acadêmico e/ou social de seu trabalho (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009).

Como complementaridade vale ressaltarmos a fala da coordenação do PPGE 07.

> *Os pares estão aí para fazer a manutenção dessa lógica, como diz o Thomas Kuhn, existe um paradigma que mantém isso, ou seja, é algo aceitável, você tem que ter quantidade, embora, eu não esqueça da qualidade, e qualidade se expressa com dados, enfim, é a maneira como nós somos avaliados. Então você tem que ter uma qualidade, a realidade é expressa por dados quantitativos fundamentalmente e indicadores, se você publicou, se não publicou* (PPGE 07).

Neste sentido, destacamos que de acordo com o relatório de avaliação trienal 2007-2009 da área (CAPES, 2010, grifo nosso), os conceitos 6 e 7 foram atribuídos aos programas de pós-graduação em educação segundo os parâmetros a seguir:

> Os conceitos 6 e 7 foram atribuídos aos programas que possuem nível de excelência compatível com os melhores cursos internacionais na área, localizados principalmente nos EUA e na Europa. *O principal indicador dessa excelência é a produção científica veiculada tanto em periódicos indexados quanto em livros,* principal forma de expressão da área no âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, *o requisito preponderante na atribuição das notas 6 e 7 na área de Educação é a produção científica. Como forma de garantir a excelência, condição diretamente ligada à internacionalização, para tal atribuição de notas, foram consideradas apenas as publicações nos estratos mais elevados do Qualis periódicos e da classificação de livros. Sendo assim, foram contabilizadas apenas os produtos veiculados por periódicos A1 e A2, em sua maioria periódicos internacionais altamente reconhecidos pela comunidade acadêmica dos principais centros de pesquisa, e em livros L4.* Em relação aos livros L4, a própria definição do estrato, que exige, para tal classificação, que os livros e artigos nele presentes sejam oriundos de pesquisa financiada ou de redes de pesquisa aponta para uma forte correlação entre livros L4 e parcerias entre pesquisadores, boa parte delas internacionais.

Embora as coordenações dos PPGE estudados não tenham levantado diretamente os temas da produção científica e internacionalização como elementos

constitutivos da excelência de seus programas. Destacamos que estes aspectos estão diretamente vinculados às Categorias levantadas, posto que a importância da produção científica e da internacionalização dos programas são itens preestabelecidos aos programas de pós-graduação e seus coordenadores por meio dos critérios de avaliação conforme ressaltado no documento de área divulgado pela CAPES no triênio 2007-2009.

Quanto à internacionalização no que se refere particularmente a CAPES, essa se manifesta em três aspectos:

> i) A preocupação em elevar ou adequar Programas do Sistema aos padrões internacionais, mediados basicamente pela produção. Programas 6 e 7 são visitados/avaliados por comissões internacionais;
> ii) A outra face da "internacionalização" refere-se ao quanto o "sistema CAPES" está servindo de modelo para outros países, particularmente do Terceiro Mundo, mas principalmente pelo número de convênios internacionais;
> iii) Por fim, não se poderia deixar de ressaltar a importante mediação da CAPES, tanto no subsídio à vinda de pós-graduandos de outros países para estudar no Brasil, quanto garantindo suporte à ida de estudantes brasileiros para universidades estrangeiras (BIANCHETTI, 2009, p. 23).

Quanto ao processo de internacionalização da pós-graduação e sobre a produção e difusão do conhecimento científico em países como Brasil, Montiel (2013) levanta alguns problemas estruturais de ordem interna e externa. Dentre os problemas de ordem externa o autor destaca os efeitos do capitalismo neoliberal e da introdução do método de pesquisa das ciências naturais nas ciências humanas, o que leva a modificações no entendimento do que é qualidade na produção científica, conforme destacada em citação deste autor na página 209.

Por outro lado, nos fatores internos é abordado o argumento da "dependência acadêmica", podendo ser entendida como a predominância das normas e sistema de publicação nos moldes anglo-saxão, incluindo-se a predominância da língua inglesa como instrumento de publicação em periódicos qualificados; a concentração das principais editoras científicas em poucos países, geralmente localizadas no Norte; alterações nos padrões de avaliação influenciados por instituições externas à universidade, que podem afetar a cultura destes países para padrões mais próximos ao

dos países desenvolvidos; e, por fim, a influência de instituições internacionais na definição das agendas de pesquisa.

Observamos a partir das questões discutidas neste capítulo a respeito dos objetivos inicialmente colocados, que muitos ainda são os desafios para os programas de pós-graduação no Brasil, particularmente, na área de educação. Percebemos ainda inadequações do ponto de vista das condições de produção acadêmicas dos PPGE estudados, embora considerados centros de excelência. Notamos as especificidades e diferenças existentes entre os programas e as concepções dos coordenadores diante dos pontos levantados acerca das condições de produção dos PPGE, do conceito de excelência e da produção acadêmica no que diz respeito aos termos quantidade e qualidade dessa.

Destacamos também que, dadas às questões acima apresentadas, reforçamos a necessidade de aperfeiçoamento do processo avaliativo respeitando-se as particularidades e distinções dos programas de pós-graduação em educação pesquisados, bem como, da pós-graduação em geral.

À GUISA DE CONCLUSÕES

> *Para dar o salto rumo à excelência, uma nova política de criação de cursos deverá ser introduzida ou incentivada. A regra ou o modelo deverá ser a busca de excelência na qual ela é mais fácil de ser encontrada: no topo do sistema* (BRASIL, 2010, p. 141).

Ao longo desta pesquisa, buscamos responder a alguns objetivos e proposições colocadas especialmente acerca do conceito de excelência e dos elementos considerados determinantes para o alcance dessa concepção, nos programas de pós-graduação no Brasil, particularmente, nos programas de pós-graduação em educação, realizando um diálogo entre o conceito estabelecido pela CAPES e a visão de coordenadores.

Inicialmente procuramos contextualizar o histórico da pós-graduação no Brasil, bem como o histórico da pós-graduação em Educação. Observamos que a pós-graduação desde a sua institucionalização pelo Parecer 977/65 sempre esteve vinculada à ideia de promover o desenvolvimento científico e tecnológico por meio da criação de condições para a realização de atividades de pesquisa nas universidades.

Assim, os PPG se tornaram espaços privilegiados para a formação de especialistas altamente qualificados e para a realização de atividades de pesquisa, passando a ocupar uma posição de destaque em IES, o que gerou certa hierarquização entre a graduação e a pós-graduação, a graduação ocupando-se com a formação e a pós-graduação mais com a pesquisa.

Neste contexto, podemos perceber o caráter utilitário de Instituições de Educação Superior, de PPG e da pesquisa voltados para o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico desde a institucionalização dos primeiros PPG, ocorridos, com raras exceções, em IES consolidadas ou em consolidação, localizadas em regiões economicamente mais desenvolvidas e com o oferecimento de aporte de

recursos financeiros para suas instalações. A partir disso, já podemos subentender que a instalação de centros de excelência poderia ocorrer em poucas IES e regiões do país.

Outra análise proposta neste trabalho foi a apreciação de alguns modelos de rankings universitários e seus indicadores, bem como, o conceito de universidade de classe mundial. Vimos que os rankings começaram como um exercício acadêmico nos Estados Unidos e passaram a ser considerados como indicadores, e mesmo indutores, da competição global em busca da excelência acadêmica. Como destacado por Altbach (2004) vivemos em um momento em que universidades de diferentes países e distintos tipos buscam este elevado status de Universidade de Classe Mundial.

Os rankings passaram, assim, a ser considerados "sinônimos" de qualidade e excelência das IES. Neste contexto, o próprio editor da revista Times Higher Education e do World University Rankings, Phil Baty chama atenção para a responsabilidade com o uso dos mesmos, uma vez que os dados apresentados por meio de tabelas de comparação internacional não deveriam ser determinadores de políticas públicas. Políticas essas utilizadas para avaliar Instituições de Educação Superior, definir investimentos ou mesmo para nortear a política educacional da instituição, uma vez que, nenhum ranking universitário pode ser considerado completo. No entanto, os rankings têm servido para essas finalidades e estar entre as IES por eles classificados, passou a ser a meta de muitas instituições do mundo, inclusive, as brasileiras.

Do mesmo modo que os rankings definem qualidade e excelência das IES a avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior determina a excelência e qualidade da pós-graduação. As escolhas dos critérios da CAPES, em geral, estão vinculadas a políticas de Educação Superior e de Pós-Graduação com o objetivo de alcançar o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Quanto aos parâmetros de avaliação da CAPES, os itens avaliados baseiam-se predominantemente em dados quantitativos, sobretudo em número de publicações. Este é um dos pontos mais questionados por especialistas, assim como, os critérios padronizados de avaliação para programas e realidades heterogêneas. Estes fatores analisados demonstram que a avaliação realizada pela CAPES tem induzido a um padrão de universidade e de programa de pós-graduação.

Nosso interesse durante a realização da pesquisa foi o de buscar o entendimento dos coordenadores pesquisados acerca do modelo de avaliação empreendido pela CAPES.

Portanto, tanto na literatura quanto na visão dos coordenadores entrevistados têm se debatido a necessidade de aperfeiçoamento e mesmo de revisão da concepção que tem norteado a avaliação dos PPGE. Contudo, como apontamos ao longo da pesquisa é necessário considerar na elaboração de propostas alternativas ou complementares à vigente, o confronto entre posições diferentes inclusive dentro da própria área de avaliação. Além disso, verificamos que coordenadores apontaram outras possibilidades de avaliação e utilização de instrumentos mais adequados para sua realização.

Deste modo, se por um lado, a avaliação tem possibilitado um amplo conjunto de informações sobre os PPG no Brasil, o que permite caracterizar a pós-graduação e o reconhecimento da importância da avaliação realizada pelos pares, por outro, há divergências quanto aos indicadores empregados na avaliação. Uma questão discutida foi a implicação decorrente da utilização dos parâmetros de avaliação da CAPES como critério para a distribuição dos recursos financeiros, bolsas de estudo e apoio institucional.

Não estamos negando a importância de uma avaliação dos PPG e nem do estabelecimento de um padrão de qualidade, mas, reforçando a necessidade de critérios de avaliação que levem em consideração as especificidades e diferenças dos PPG e de suas áreas de conhecimento, bem como, questionando o fato de a distribuição dos recursos financeiros estarem atrelados às notas dos programas, ou seja, aos resultados obtidos pelos PPG, o que, ao invés de possibilitar uma cooperação entre os programas acabam gerando uma competição entre os mesmos e seus pesquisadores. Os usos desses parâmetros podem então levar a situações de “obesidade” e “anorexia”, para usar uma expressão empregada pelo Prof. Dario Fiorentini, coordenador do PPGE da Faculdade de Educação da Unicamp, ampliando a desigualdade de condições acadêmicas para a realização de pesquisas nos PPG, bem como para o alcance do nível de excelência.

Procuramos na pesquisa analisar e compreender as condições acadêmicas para o desenvolvimento da excelência nos PPGE estudados. Tínhamos como um de nossos pressupostos que a excelência dos programas era decorrente de um conjunto de condições necessárias para a realização das atividades acadêmicas, condições estas compreendidas como o "saber fazer" e a "disponibilidade para fazer" indicados por Franco (1997), e que dizem respeito à qualificação do docente e aos recursos acadêmicos (tempo para a realização das atividades), bem como, aos recursos estruturais e financeiros disponíveis nos PPGE.

Contudo, apesar de os programas serem considerados de excelência, nem todos demonstraram ter condições adequadas para a realização de atividades acadêmicas. Vimos quanto aos recursos acadêmicos que alguns coordenadores ressaltaram dificuldades quanto à gestão do tempo, especialmente em função do número elevado de tarefas burocráticas atribuídas à prática docente.

Quanto aos recursos financeiros, os PPGE também demonstraram diferenças quanto a esse aspecto. Alguns coordenadores indicaram contar com financiamento adequado para a pesquisa, em contrapartida, outros se ressentem de financiamento insuficiente para a participação em eventos, baixa remuneração docente e necessidade de buscar constantemente apoio financeiro junto a outras agências de fomento. A respeito dos recursos estruturais chamou-nos atenção, em particular, o fato de nas fichas de avaliação dos PPGE constar que todos os programas apresentaram conceito "Muito Bom" neste aspecto, no triênio 2007-2009 e, no entanto, nos depoimentos, alguns coordenadores relatarem limitações de recursos estruturais, assim como a presença de recursos estruturais precários.

Estas questões reafirmam as diferenças e particularidades dos programas de pós-graduação em educação, mesmo dos avaliados com conceitos 6 e 7, ao mostrar que apesar de considerados programas de excelência nem todos dispõem das mesmas condições de produção acadêmicas. Pelo contrário, alguns programas demonstraram inclusive condições inadequadas para a produção científica e incoerente com a concepção de condição de produção acadêmica para PPGE de excelência, conforme

definição de Saviani (2002) com a disponibilidade de elevados recursos financeiros, estruturais e acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas de ponta.

O cerne de nosso estudo foi compreender o significado de excelência e os elementos de sua construção nos Programas de Pós-Graduação em Educação estudados na visão de coordenadores.

Para tanto, destacamos em nosso trabalho o conceito de excelência estabelecido pela CAPES aos programas com conceitos 6 e 7, bem como, os parâmetros da área para classificação dos programas de pós-graduação em educação no triênio estudado. Neles vimos a ênfase nos programas que apresentaram nível de excelência compatível com os mais importantes centros internacionais com destaque para a produção científica nos estratos mais elevados do Qualis Periódicos (A1 e A2) e da classificação de livros (L4).

Para os coordenadores o conceito de excelência apresentou distintos significados, desde aqueles vinculados diretamente aos parâmetros e critérios estabelecidos pela avaliação CAPES, tais como elucidado pelas Categorias **excelência é definida pelos pares na CAPES** e **excelência baseada nos critérios de avaliação CAPES,** até aqueles com enfoque voltado para o compromisso social da pós-graduação no país: **excelência é resultado de um bom trabalho** e **pós-graduação com impacto e compromisso social.**

No entanto, o que nos chamou mais atenção foi a Categoria **parâmetros para a distribuição de recursos** que define excelência não como indicador de qualidade dos programas, como a necessidade da CAPES em classificá-los para a distribuição de recursos financeiros, uma vez que não há recursos igualmente para todos. Deste modo, podemos inferir que nem todos os programas poderão alcançar esse nível de excelência e à medida que os PPGE cumprirem com os critérios e parâmetros de avaliação, estes se tornam mais exigentes, o que reforça a teoria do "crescimento do bolo" de Herrera (2003), a qual apresentamos no trabalho.

Neste sentido, parece interessante destacarmos Horta e Moraes (2009, p. 213-214), quando dizem que "o que estava em jogo, [...] não era a avaliação, mas a

disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio".

Outro dos pontos enfatizados foi o dos elementos que determinam a excelência dos PPGE segundo seus coordenadores. Foram destacados pelos coordenadores, como importantes e indicativos da construção da excelência nos seus programas, os padrões de qualidade estabelecidos pela própria IES em que o PPGE está instalado o que é indicativo também da preocupação da IES em cumprir com as exigências das avaliações às quais ela está submetida, bem como, aos critérios dos diferentes rankings.

Outro elemento apontado pelos coordenadores foi o dos **Grupos de pesquisa** e **Linhas de pesquisa bem definidas.** Este corresponde a um dos pressupostos de nossa pesquisa quanto às mudanças implementadas pela CAPES na estrutura curricular dos programas de pós-graduação, em específico, a estruturação da pesquisa em Linhas e Grupos de pesquisas serem consideradas como indicativos para a excelência de determinados PPGE.

Além destes foram indicados a **liderança acadêmica nas áreas de especialidades; gestão do programa** e **participação ativa do corpo discente**, embora os coordenadores não tenham enfatizado diretamente a produção científica e a inserção internacional, aspectos considerados essenciais na avaliação CAPES para a classificação dos programas nos conceitos 6 e 7. Os elementos ressaltados pelos coordenadores estão vinculados, de certo modo, às exigências da avaliação CAPES e corroboram para a realização dos aspectos mencionados.

Procuramos também discutir o dilema quantidade e qualidade da produção científica na visão dos coordenadores dos PPGE. No que diz respeito ao que os coordenadores compreendem como garantia da qualidade na produção científica, observamos, a partir das Categorias levantadas na análise, que nem sempre os indicadores de impacto da produção científica, bem como os critérios de qualidade estabelecidos pelos pares na elaboração do Qualis para periódicos e livros são entendidos pelas coordenações dos PPGE estudados como critérios para o entendimento sobre a qualidade e impacto social na produção científica.

Para os coordenadores, em geral, a qualidade da pesquisa é resultado de fatores que colaboram para a excelência de seus programas, tais como o rigor nos procedimentos metodológicos e nos referenciais teóricos da pesquisa, bem como, a presença de condições adequadas de produção acadêmica, compreendidas como a disponibilidade de tempo para a realização das atividades e recursos financeiros para o desenvolvimento da pesquisa e sua posterior socialização.

Ainda quanto à questão da qualidade e quantidade procuramos conhecer, na visão dos coordenadores, se a quantidade na produção científica também garante qualidade, e vimos que não há um consenso entre os coordenadores. Enquanto alguns apontam que elas são indissociáveis na pesquisa e que nenhum pesquisador ou programa consegue manter seu status de excelência com a quantidade de seus trabalhos, se esse não gerasse também qualidade. Outros coordenadores indicam que a quantidade pode prejudicar a qualidade, uma vez que a exigência de publicações pode induzir o pesquisador a realização de projetos mais curtos, não permitindo inclusive um certo amadurecimento da pesquisa e seus resultados antes da publicação. Outros ainda abordam a relação quantidade e qualidade a partir da percepção da CAPES e outras agências de fomento que compreendem qualidade como sinônimo de quantidade, dada pelo número de publicações.

Com esta análise nosso objetivo não foi negar a importância da produção científica e sua consequente utilização como um dos critérios da avaliação da pós-graduação. A crítica reside no modo como a avaliação da produção científica é realizada. Ou seja, o problema reside no fato de a avaliação da CAPES e outras agências de fomento aderirem a parâmetros predominantemente quantitativos que privilegiam o número de produtos realizados pelo pesquisador em detrimento da qualidade ou do benefício acadêmico e/ou social de seu trabalho (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009).

Quanto ao processo de internacionalização da pós-graduação vimos que ela sempre esteve presente no âmbito dos programas, como podemos perceber desde a década de 1950, quando iniciaram os acordos realizados entre o Brasil e os Estados Unidos resultando em uma série de convênios entre escolas e universidades por meio

do intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores, bem como, o próprio modelo de pós-graduação baseado nos moldes americanos e europeus o que demonstra também nossa relativa relação de dependência com esses países. Nossa crítica, não resulta do processo de internacionalização em si, mas, do fato de nos tornarmos dependentes dos parâmetros colocados pelos modelos anglo-saxões. Por exemplo, os próprios parâmetros da CAPES exigem padrões de excelência internacional para a pós-graduação brasileira, quando não conseguimos nem ao menos resolver os problemas de inserção nacional e regional. Outro ponto é a imposição e predominância da língua inglesa como instrumento de publicação em periódicos qualificados, bem como, a influência de instituições internacionais na definição das agendas de pesquisa brasileiras.

Vimos ainda que, para além de alcançar a posição de centro de excelência com os conceitos 6 e 7 outra dificuldade apontada e que gera desconforto entre os docentes e seus programas é a manutenção dessa classificação ou mesmo elevação do conceito, o que, em geral, ao invés de possibilitar uma cooperação entre os programas, gera uma competição entre eles. Um exemplo de mudança pode ser demonstrada nas alterações ocorridas na última avaliação trienal 2010-2012 em que dos oito programas estudados nesta pesquisa, dois passaram por alterações em seus conceitos, o PPGE da UNISINOS subiu da nota 6 para 7 e o PPGE da PUC do Rio de Janeiro baixou de 7 para 6. Além destes, dois novos programas foram classificados com nota 6 nesse triênio, o PPG em Psicologia da Educação da PUC de São Paulo que é avaliado na área de educação e o PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os programas apresentam ainda, dentre suas características: diferenciações em seu tamanho que podem ser percebidas no número de docentes e discentes; distintas linhas e grupos de pesquisas; enfoques teórico-metodológicos; estrutura física (localização, formas de organização, espaços físicos); fontes de financiamento e natureza jurídica (programas pertencentes a instituições privadas, públicas, religiosas). Deste modo, observamos a enorme diversificação dos programas e de suas instituições e, como destacado pela UNESCO (1995), parece equivocado mencionar qualquer dos

tipos de programas, ou de instituições, como representativas de respostas e modelos perfeitos. Há a necessidade de se valorizar a diversificação sem com isso desconsiderar a preocupação com a qualidade dos programas, a preservação da missão e da função de cada PPG, considerando-se a liberdade e autonomia acadêmica.

A partir das questões discutidas nesta tese, acerca dos objetivos inicialmente colocados, observamos que muitos ainda são os desafios para os programas de pós-graduação no Brasil, especialmente, para os programas de pós-graduação em educação. Vimos inadequações do ponto de vista das condições de produção acadêmicas dos PPGE pesquisados, ainda que considerados centros de excelência; notamos as especificidades e diferenças existentes entre os programas e as concepções dos coordenadores diante dos pontos levantados acerca das condições de produção dos PPGE, do conceito de excelência e da produção acadêmica no que diz respeito aos termos quantidade e qualidade dessa.

Destacamos também que dadas às questões apresentadas reforçamos a necessidade de aperfeiçoamento do processo avaliativo respeitando-se as particularidades e diferenças dos programas de pós-graduação em educação pesquisados, bem como, da pós-graduação em geral, uma vez que a avaliação da CAPES não apresenta uma preocupação com a realização de uma avaliação emancipatória e/ou diagnóstica, mas, classificatória dos programas de pós-graduação.

Deste modo, a avaliação trienal promovida pela CAPES, ao invés de possibilitar uma redução das desigualdades entre os programas de pós-graduação acaba por acentuá-las e os coordenadores, por sua vez, mesmo não concordando com os procedimentos avaliativos acabam se submetendo a eles, pois dependem da CAPES e das agências de fomento para subsidiar a existência de seus PPG no Sistema Nacional de Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AGÊNCIA FAPESP. *Especialistas defendem desenvolvimento de universidades de classe mundial.* 24 de jan. 2014. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/18521>. Acesso em: jan. 2014.

ALTBACH, P. G. The Costs and Benefits of World – Class Universities. *Academe Online.* Jan/fev. 2004. Disponível em: http://aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2004/JF/Feat/altb.htm. Acesso em: jul. 2012.

AMORIM, A. *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez, 1992.

ANUNCIAÇÃO, S. *Diretor do LNLS fala sobre desafios para a pesquisa de ponta no país.* Portal Unicamp, 21 maio 2013. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/06/21/diretor-do-lnls-fala-sobre-desafios-para-pesquisa-de-ponta-no-pais. Acesso em: jun. 2013

ANPED. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: ago. 2012.

BALBACHEVSCKY, E. *Atores e estratégias institucionais*: a profissão acadêmica no Brasil. 1995. Tese (Doutorado Ciência Política) - FFLCH/USP, São Paulo.

_____. 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.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEIGUELMAN, B. Uma análise da Pós-Graduação no Brasil. *Ciência hoje*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 68, nov. 1990, p. 18-21.

BENTANCUR, N. El Estado evaluador de la educación superior: Pertinencia teórica y modelos. *Universidades,* v. 46, n. 11, 1996, p. 3-9.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs). *Dilemas da Pós-Graduação*: Gestão e Avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 15-99.

_____. MACHADO, A. M. N.. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer? In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R.. (orgs.). *A intensificação do trabalho docente* – tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 49-90.

_____. SGUISSARDI, V. Apresentação – Desafios e Dilemas da Gestão e da Avaliação da Pós-Graduação. In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs). *Dilemas da Pós-Graduação*: Gestão e Avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 1-14.

BITTAR, M. et al. Educação Superior e o Projeto Universitas/BR: a descentralização da pesquisa no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 15, n. 1, 2012, p. 81-100.

BRASIL. *I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979).* Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, 1975, p. 115-171. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: set. 2012.

_____. *II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985).* Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 1982, p. 173-188. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: set. 2012.

_____. Resolução CFE nº 05, de 10 de março de 1983. Brasília, DF, 10 mar. 1983. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 1986. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf>. Acesso em: out. 2013.

_____. *III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989).* Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 1986, p. 189-212. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: set. 2012

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Inserção internacional e padrão internacional*. Brasília: CAPES, 2003.

_____. *IV e V Planos Nacional de Pós-Graduação (2005-2010).* Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: 2004, p. 01-91. Disponível em: http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: set. 2012.
_____. Documento. Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, set/out/Nov/dez. 2005, p. 162-173.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Brasília, DF, 09 maio 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mai. 2006. p. 6, c. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: out. 2012.

_____. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG – 2011-2020). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: 2010, p. 01-309. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: set. 2012.

_____. Portaria n° 191, de 4 de outubro de 2011. Brasília, DF, 18 out. 2011. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. *Diário Oficial da União,* Seção 1, n. 200, Brasília, DF, 18 out. 2011, p. 13. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-192-DE-4-DE-OUTUBRO-DE-2011.pdf>. Acesso em: nov. 2013.

CAPES. *Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-Graduação:* Período Avaliado: 2001-2003. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas/2315>. Acesso em: set. 2009.

_____. *Ficha de avaliação triênio 2001-2003*. 2005. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Educacao.pdf>. Acesso em: out. 2013.

_____. *Ficha de avaliação triênio 2004-2006. 2007.* Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_Educacao.pdf>. Acesso em: out. 2013.

_____. *Documento de área 2009:* Avaliação trienal 2007-2009. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf>. Acesso em: out. 2013.

_____. *Regulamento para a Avaliação Trienal 2010 (2007-2009).* 2010. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/07/REGULAMENTO-PARA-A-AVALIA%C3%87%C3%83O-09jul10.pdf>. Acesso em: maio 2011.

_____. *História e Missão.* 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: out. 2012.

_____. Documento de Área. *Avaliação Trienal 2013*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf>. Acesso em: jul. 2013

_____. *Histórico Portal de Periódicos.* 2013a. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&mn=69&smn=87>. Acesso em: mar. 2013.

_____. *Cursos recomendados e reconhecidos*. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: jan. 2014.

CASTRO, C. M.; SOARES, G. A. D.. As avaliações da Capes. In: SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. D. M. (orgs). *Pesquisa universitária em questão*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986, p. 190-224.

CORREA, C. H. W. et al. Portal de Periódicos da CAPES: um misto de solução financeira e inovação. *Revista Brasileira de Inovação*. Rio de Janeiro: RJ, n. 7, v. 1, jan/jun. 2008, p. 127-145.

CORRÊA, P. S. A. Parâmetros institucionais de avaliação adotados pela Capes e a formação dos arquipélagos de excelência nos programas de pós-graduação em educação. In: *IX Jornada do HISTEDBR*: História, Sociedade e Educação no Brasil – O nacional e o local na história da educação. Universidade Federal do Pará, 07 a 09 de julho de 2010, p. 01-25.

CUNHA, L. A.. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão?. *Cadernos de pesquisa.* São Paulo, maio, 1991, p. 63-67.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004, p. 777-793.

DAGNINO, R. (org). *Tecnologia Social:* ferramenta para construir outra sociedade. Campinas/SP: IG/Unicamp, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: interações e ênfases. In: 1997, p. 71-89.

_____. Concepções de universidade e de avaliação institucional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas: Unicamp, v. 4, n. 2, jun. 1999, p. 29-40.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). *Avaliação*: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. *Avaliação*: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, I.; NUNES, E. Rankings Internacionais: a irresistível polêmica em torno de seus sentidos e metodologias. *Observatório Universitário:* Documento de trabalho n. 97, set. 2011.

FORPRED. *Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/forpred>. Acesso em: ago. 2012.

FRANCO, M. E. D. P. (Org.). *Universidade, pesquisa e inovação*: o Rio Grande do Sul em perspectiva. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

GAMBOA, S. S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educação Temática Digital*. Campinas: SP, v. 4, n. 2, 2003, p. 78-93.

GATTI, B. A. Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. *Cad. Pesq*. São Paulo, n. 44, fev. 1983, p. 3-17.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set./dez. 2001.

_____. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica*. São Paulo: Uninove, n. 1, v. 4, jun. 2002, p.17-41.

GAZZOLA, A. L. Panorama de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: *Conferencia Regional de Educación Superior*. UNESCO/IESALC: Cartagena de Indias, junio de 2008.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*: 1964-1985 um estudo sobre a política educacional. 4. ed. São Paulo: UNICAMP/Cortez, 2005.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1995.

GIMENES, N. A. S. Estudo metavaliativo do Processo de Auto-avaliação em uma Instituição de Educação Superior no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 37, maio/ago 2007, p. 217-243.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GTRU. Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Relatório do Grupo. In: *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro, n. 9, 1968, p. 243-282.

HAZELKORN, E. Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas. *Revista Ensino Superior Unicamp*, maio 2010, p. 43-64.

HERRERA, A. Novo enfoque do desenvolvimento e o papel da ciência e da tecnologia. In: DAGNINO, R.; THOMAS, H. (Orgs). *Ciência, Tecnologia e Sociedade:* uma reflexão latino-americana. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 25-50.

HORTA; J. S. B.; MORAES, M. C. M**.** O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas**.** *Revista Brasileira de Educação,* n. 30, Set/Out/Nov/Dez, 2005, p. 95-116.

_____**.** O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas**.** In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs). *Dilemas da Pós-Graduação*: Gestão e Avaliação. Campinas, SP: Autores Associados 2009, p. 207-251.

HORTA; J. S. B. Avaliação da Pós-Graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. . In: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (orgs). *Dilemas da Pós-Graduação*: Gestão e Avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 101-132.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. *Perspectiva*, v. 24, n. 1, jan/jun, 2006, p. 133-160.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INFOCAPES. *Boletim Informativo da CAPES*. Brasília: CAPES, v. 3, n. 3-4, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Inf3e495.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

_____. *Boletim Informativo da CAPES*. Brasília: CAPES, v. 10, n. 4, out./dez. 2002. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_4_2002.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

KOSTOFF, R. N. *Science and technology metrics*. 1997.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*: Campinas: v. 26, n. 93, set/dez, 2005, p. 1341-1362. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27284.pdf>. Acesso em: maio 2012.

LATOUR, B. Les professions. In: LATOUR, B. (Org.). *La science em Action*. Paris: La Découvente, 1989. p. 236-286.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIRA, D. Unicamp é a única universidade brasileira entre as 100 melhores 'novatas' do mundo. *O Estado de São Paulo*, 19 jun. 2013. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,unicamp-e-a-unica-universidade-brasileira-entre-as-100-melhores-novatas-do-mundo,1044412,0.htm>. Acesso em: jul. 2013.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, Rio de Janeiro, set/dez. 2005.

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do Sistema de Avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração.* Florianópolis, v. 11, n. 25, set./dez. 2009, p. 68-96.

MACHADO, A. M. N. Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. In: *28ª Reunião Anual da ANPEd*: Caxambu: MG, 2005.

_____. Produtividade na pós-graduação Brasileira? Rumos, Limites e Engodos na busca de garantir a qualidade. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, PPGE/FURB, n. 2, mar./set. 2006.

MARCHELLI, P. S. *Formação de doutores no Brasil e no mundo*: algumas comparações. Brasília, RBPG, v. 2, n. 3, mar. 2005, p. 7-29.

MARTINS, G. A. *Estatística geral e aplicada*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, C. B. Memória e objetivos do IV PNPG. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2005-2010*. Brasília, 2005.

MASETTO, M. *Auto-avaliação em cursos de pós-graduação*: teoria e prática. Campinas: Papirus, 2004.

MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MENEGHEL, S. M.; WASSEM, J. Características da produção docente de Programas de Pós-Graduação em Educação: Um estudos sobre o PPGE/FURB. In: SILVA, N. M. A.; RAUSCH, R. B.; MENEGHEL, S. M. (orgs). *Formação Docente:* Uma reflexão a partir dos 40 anos de história do Centro de Ciências da Educação da FURB. Blumenau: Edifurb: 2009, p. 218-236.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? In: *Caderno de Saúde Pública.* Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

MONTIEL, A. V. Pela democracia dos sistemas de avaliação da produção acadêmica: convergências de estudiosos latino-americanos e europeus. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, dez. 2009, p. 23-42.

MOROSINI, M. C.; SOUZA, A. Q. A Pós-Graduação no Brasil: formação e desafios. *RAES*, ano 1, n. 1, nov. 2009, p. 125-152.

NUNES, E. O. et al. *Educação Superior no Brasil:* estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA J. F.; FONSECA, M. A Pós-Graduação Brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (org). *Pós-Graduação e Avaliação:* Impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, p. 15-51.

OLIVEIRA, P. M. C.. A teoria não funciona? Mudem-se os dados experimentais!. *Sociedade Brasileira de Física.* Boletim 010, 2007. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/boletim1/msg83.htm>. Acesso em: out. 2012.

RIGHETTI, S. Universidades de ponta têm menos aulas. Abecedário: Universidades, escolas e rankings. *Folha de São Paulo*, 17 out. 2013. Disponível em:

<http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/2013/10/17/universidades-de-ponta-tem-menos-aulas/>. Acesso em: out. 2013.

ROBL, F. *Fazer pesquisa? Mas quando e como?* Condições Acadêmicas da pesquisa na FURB. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universitária Regional de Blumenau.

ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. Produção Acadêmica em Grupos de Pesquisa em Educação – o perfil dos GPs do Sistema ACAFE/SC. In: ALMEIDA, H. C. T.; et al. (Org.). *Desafios da educação neste século*: pesquisa e formação de professores. Cruz Alta: UNICRUZ, v. 2, 2003, p. 262 - 271.

ROSA, C. A. P. História da Ciência: a ciência e o triunfo do pensamento científico no mundo contemporâneo. 2 ed. Brasília: FUNAG, 2012.

RUF. *Ranking Universitário da Folha*. 2012. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2012/>. Acesso em: set. 2012

_____. *Ranking Universitário da Folha*. 2013. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2013/>. Acesso em: out. 2013.

SALMI, J. *The Challenge of establishing World-Class Universities*. The World Bank: Washington, DC. 2009. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

SANTOS, C. M. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 24, n. 83, 2003, p. 627-641. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: ago. 2011.

SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade,* v. 25, n. 89, p. 1145-1158, 2004.

SANTOS, A. L. F.; 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. *Rev. Bras. Educ*. vol. 14, n. 42. Rio de Janeiro, set./dez. 2009.

SANTOS FILHO, J. C. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. *Avaliação:* Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: Unicamp, v. 13, n. 3, set. 1999, p. 9-24.

_____. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional:* quantidade–qualidade. 4 ed – São Paulo: Cortez, 2001, p. 13-59.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L. et al (Orgs.). *A bússola do escrever:* desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC, 2002, p. 135-163.

_____. O Dilema Produtividade-Qualidade na Pós-Graduação. *Nuances*: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010, p. 32-49.

SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional, Rio de Janeiro: FINEP, 1979.

_____. *Um Espaço para a ciência:* Formação da Comunidade Científica no Brasil. Brasília, Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>. Acesso em: maio 2012.

_____. *As avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas.* 2005, p. 01-25. Disponível em: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluaciones_nueva_generacion_schwartzman.pdf>. Acesso em: ago. 2013.

_____. Publicar ou morrer. *Site e blog de Simon Schwartzman*, dez. 2013. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=4777&lang=pt-br&utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+SimonsSite+%28Simon%27s+Site%29>. Acesso em: dez. 2013.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar. *Educação & Linguagem.* V. 12, n. 20, jul./dez. 2009, p. 273-293.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente.* Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/eventos/material_valdemar/08_verbete.pdf>. Acesso em: out. 2013.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas Federais:* Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, R. E. D. R.. *Ciência e Tecnologia nas Constituições Brasileiras*. Da Vinculação de Receitas: O Caso das Fundações de Apoio à Pesquisa - FAPs, 2008. (Dissertação). Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília: Brasília.

SIQUEIRA, A. C. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a Reforma da Educação Superior do Governo Lula. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (org). *Educação Superior:* uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006, p. 107-124.

SOARES, G. A. D. O Portal de Periódicos da Capes: dados e pensamentos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação,* n. 1, jul. 2004, p. 10-25.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da pós-graduação em educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 26, jul/dez. 2002, p. 111-125.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da CAPES? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília, v. 1, n. 2, 2004, p. 8-34.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum Educacional.* Rio de Janeiro, v. 4, out/dez 1980, p. 3-18.

TARGINO, M. G. Avaliação dos cursos de Pós-Graduação: Estímulo ou coerção? *InfoCAPES*, Brasília, v. 7, n. 1, jan/mar. 1999, p. 3-24.

THE. Times Higher Education. *The One Hundred Under Fifty*. 2012. Disponível em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012/one-hundred-under-fifty>. Acesso em: out. 2012.

_____. Times Higher Education. *The World University Rankings.* 2013. Disponível em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-12/world-ranking>. Acesso em: out. 2013.

TREFIL, J. KETT, J. F. HIRSCH, E.D. The New Dictionary of Cultural Literacy, Third Edition. *Houghton Mifflin Company*, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VANZ, S. A. S. CAREGNATO, S. E. Estudos de Citação: uma ferramenta para entender a comunicação científica. *Em Questão*. Porto Alegre, v. 9, n. 2, jul./dez. 2003, p. 295-307.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 2, maio/ago, 2008, p. 166-172.

WITTER, G. P. O ambiente acadêmico como fonte de produção científica. *Inf.& Inf.*, Londrina, v.1, n.1, jan./jun. 1996, p. 22-26. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1616/1370>. Acesso em: abr. 2011.

_____. *Produção científica*. Campinas: Átomo, 1997.

YAMAMOTO, O. H. et al. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel? *RBPG*: Brasília, v. 9, n. 18, 2012, p. 727-750.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores*, v. 1, n. 1, ago/dez. 2009.

APÊNDICE 01 – Roteiro Entrevista

Tópicos:

1) Significado de excelência nos Programas de Pós-Graduação;
2) Produtividade e qualidade;
3) Condições acadêmicas para a pesquisa;
4) Avaliação CAPES

Possíveis questões por tópicos:

1) O significado de excelência nos Programas de Pós-Graduação em Educação;

1.1 O que significa para o Sr(a) excelência num programa de pós-graduação em educação?

1.2 Quais os elementos em sua opinião são determinantes para a construção da excelência desse programa?

1.3 O que estaria faltando para atingirmos o "ponto 7"?

1.3 No quadro das excelentes observa-se uma manutenção das mesmas Instituições. Por que isto acontece? O fato não estaria causando frustração e desânimo para as "menores" ou Instituições menos famosas?

2) Produtividade e qualidade:

2.1 O que garante a qualidade na produção científica?

2.2 Na produção científica o bom resultado em uma análise quantitativa garante também a qualidade?

2.3 Como mensurar a qualidade da produção científica nas ciências humanas e sociais?

3) Condições acadêmicas para a produção científica:

3.1 Como o Sr(a) vê as condições acadêmicas (disponibilidade de tempo para pesquisar, recursos financeiros para a pesquisa, infraestrutura física) para a produção científica nesta instituição, neste programa?

4) Avaliação CAPES

4.1 Qual sua opinião sobre a avaliação CAPES?
4.2 Em sua opinião, a forma, a estrutura, os critérios da avaliação da CAPES dá conta de identificar e avaliar a excelência dos programas em geral e dos programas em educação? A CAPES não estaria se restringindo à mensuração em vez de priorizar a avaliação?
4.3 O prestígio de algumas universidades no país tem influenciado os avaliadores da CAPES?

5) Outras Considerações

5.1) Gostaria muito que o Sr(a) acrescentasse algo além do que eu levantei nesta entrevista. Acrescentasse algo que lhe parece relevante e que talvez eu tenha deixado de lado.

APÊNDICE 02 – Transcrição Literal Entrevista PPGE 04

Pesquisadora: Então, professora, em sua opinião, enquanto coordenadora, o quê constitui a excelência num programa de pós-graduação, em específico, em Educação?
Coordenação: Uma pergunta desta para começar? (risos). Excelência eu acho que é ter um projeto de programa. Um projeto que tenha um objetivo claro, que a gente não deixe os ideais daqueles que construíram este programa, mas que a gente se atualize para o contemporâneo, que a gente faça propriamente a excelência. E aqui estou pensando em tudo que compõe a excelência, que tenha pesquisa de ponta, que tenha produção científica que possa dialogar com os pares, mas também no caso brasileiro é fundamental que a gente possa dialogar com os professores da escola básica brasileira, que a gente não se esqueça de uma coisa que chama impacto social, pela realidade, um programa de excelência não pode esquecer isto, não pode lidar somente com a divulgação científica entre os pares. Um programa de excelência, ele precisa se preocupar com isso que a gente chama de compromisso social. Isso significa então, que as nossas pesquisas, nossos diálogos e divulgação, que a nossa ação, eles têm que ter uma repercussão, uma implicação, tanto política de educação em geral para a escola básica, quanto com os próprios professores, para que realmente consigam referência com a escola básica. Eu acho que basicamente um programa de excelência seria isso: que tenha uma divulgação científica de ponta e que tenha ao mesmo tempo essa preocupação com o impacto social.

Pesquisadora: O programa daqui, da XXXX, ele conseguiu ser um programa nota 7 por ter se dedicado para isso? Algo que foi dito é que houve toda uma organização do programa para atingir este 7.
Coordenação: Teve. Não foi muito tranquila, na verdade eu vou te dizer um pouco da história do nosso programa. O nosso programa, ele tem quarenta anos, este ano estamos comemorando quarenta anos (2011), num grande colóquio, que estamos preparando desde o início do ano com os alunos, de quinze em quinze dias, às quartas-

feiras, com uma série de conferências, queremos convidar outras linhas de pesquisa, para dialogar conosco, com as produções que temos, e isso sempre para divulgar para os nossos alunos. Então, nos quarenta anos, nós tivemos vitórias cheias de dificuldades e sucessos. Nossa história, há quarenta anos, em 1971, ele surge com um grupo e grandes linhas, então isso que eu estou te falando está desde a origem do programa, pensar políticas educacionais relacionadas aos movimentos sociais. Ele tinha este perfil diferenciado dos programas de pós-graduação no Brasil, por esta relação com os movimentos sociais, que era ver quais as demandas do movimento social, demandas de produção, que são colocadas nas pesquisas pelos alunos da pós-graduação em Educação. Então, ele teve isso e ele foi conquistando sucesso, o projeto era super original, porque os alunos com a discussão da prática, depois você pode buscar no site que você vai ver este histórico um pouco mais detalhado – então os alunos discutiam sua prática com a teoria, e a partir da sua prática, com o movimento social, com o movimento social docente, podia ser a prática social na sala de aula também. Então, você tem uma inserção muito forte, de cultura e de política. Então ele foi um sucesso, por este caráter inovador. Só que teve um momento, que foi no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, que nós tivemos uma aposentadoria grande no programa, e essa aposentadoria, só para você ter uma ideia: no meu departamento, na época, nós tínhamos vinte e um professores, e quatorze se aposentaram. E ninguém podia fazer nada, então o programa teve que renovar, teve que fazer toda uma renovação do seu quadro. E nesta renovação, foi justamente quando começou a política de avaliação da CAPES, e o programa, na primeira vez que ele foi avaliado, ele recebeu um 5. E no programa 5 era considerado um programa muito bom, porque nós considerávamos já um programa de excelência, e ele teve a nota 5, quer dizer, ele não entrava no quadro de excelência, porque não tinha programa 7, naquela primeira avaliação, 5 foi a XXX e os grandes programas ficaram com 5, e o nosso teve desempenho inesperado e foi neste momento que nós pensamos assim, o que nós queremos. Tiveram encontros, o colegiado discutiu com todos os professores, nós fizemos assembleia, nós entramos nesta política de avaliação da CAPES, porque a gente sabe muito bem que nem tudo é avaliado pela CAPES e nós sabemos o que é um programa de excelência. Por

exemplo, tudo isso que eu estou falando para você de impacto social, que se você pegar a coleta CAPES, a avaliação CAPES, isso desaparece. Tem num pequeno item, mas isso não pesa na avaliação. O que pesa basicamente é ter defesa dos alunos, produção no triênio, internacionalização. Então isso que para nós é, e continua sendo tão importante, na avaliação da CAPES praticamente não existe. Existe um pouquinho, mas não leva em conta na avaliação de um programa de excelência. Então o programa, de certo modo, ele sentiu, porque nós queríamos continuar mantendo isso, por exemplo, eu vou citar para você, nós temos o CEALE, que é o centro de adaptação de leitura e escrita que é famoso, importante no Brasil, tem produções de anos e anos, e foi criado pela Magda Soares e que tem uma preocupação muito grande com isso, com este impacto social. E por isso que nós estamos envolvidos em muitos projetos que não tem qualquer valorização na avaliação da CAPES. Como avaliação do currículo Lattes em língua portuguesa, eles que fazem tudo, muitos projetos de extensão, direcionados para os professores, a publicação basicamente docente é direcionada aos professores alfabetizadores de língua portuguesa. Então, toda esta produção científica não é uma produção valorizada pela CAPES, então é isso. A gente tem também um que é da área de Ciências, que é também no mesmo estilo: tem uma grande produção direcionada para os professores, e que, portanto não é avaliada bem pela CAPES. Então a gente teve este conflito, entramos ou não entramos nesta luta para ter um 7? Ou continuamos com o 5, feliz, fazendo o que nós acreditamos? E daí quando a gente votou e decidiu o que a gente queria – porque a gente ganhava, o que a gente ganhava e o que a gente ganhou foi isso – que nós considerávamos que nós tínhamos tudo que é de excelência considerado pela CAPES e nós ainda fazemos algo mais. Então o que a gente decidiu foi não abrir mão do que nós fazemos. Vamos nos posicionar, e se o relatório não tiver impacto no caso da CAPES, nós sempre vamos colocar isso a mais, mesmo que não tenha no tópico. Mas nós vamos também atender às demandas, que é para direcionar a pesquisa a certo tipo de público, então nós vamos direcionar, se o que conta para pontuar é um tipo de produção dos alunos, nós vamos apreender, vamos investir nisso, e aí modelamos algumas coisas, porque outras coisas a gente não abria mão, que é de um programa grande, de crescer, de formar docentes que queriam entrar como

professores. E a CAPES tem um modelo que favorece muito mais um programa pequeno. Nós dissemos: não vamos parar de crescer. Tem uma demanda, muito grande. Na nossa seleção aqui, tem uma demanda de um número x de candidatos que nos procuram, então, isso significa que nós temos uma demanda de alunos que precisam, principalmente do doutorado. Nós temos hoje muito mais alunos de doutorado do que de mestrado, mas tem uma procura cada vez maior pelo nosso programa. E ao mesmo tempo, nós temos vários professores que preenchem os pré-requisitos para serem professores da pós-graduação e que podem ser aproveitados para o programa. Então foi uma decisão, nós resolvemos: 'tá, nós vamos fazer tudo que a CAPES quer, nós vamos investir nisso que é o que a CAPES deseja, quer dizer, nós vamos direcionar nossa publicação para um público x, investir para que os alunos de mestrado e doutorado defendam no prazo e que é fazer algum grau de alteração do programa para atender esta demanda e vamos continuar fazendo o que nós acreditamos. Eu acho que foi uma decisão muito acertada, porque ela está dando certo. Agora, para isso o que a gente precisou fazer? Nós precisamos dimensionar nossas linhas de pesquisa, nós temos nove, quer dizer é um programa muito grande, nós temos oitenta e três professores, nós temos quase quatrocentos estudantes e dá para ver que todo ano entram mais professores para o programa. Então, nós continuamos assim, agora nós fazemos uma opção, para a entrada e permanência de professores no programa, ou seja, eles têm que ter a apreciação considerada adequada para um programa considerado de excelência. Porque nos processos de credenciamento, a gente passa por um processo de credenciamento de dois em dois anos.

Pesquisadora: E isso não existia antes?

Coordenação: Não, não existia. Nós também fizemos outra coisa, que eu acho que é superinteressante de um programa, como era um programa grande e a gente ficou com medo de esvaziar, nós modificamos o currículo. Na verdade, nós ficamos com medo do aluno acabar ficando só, e não ter muito contato. Então nós modificamos o currículo, se você quiser de repente, depois eu falo um pouco dele. Nós modificamos o currículo para que os alunos de um modo geral no programa possam relacionar seus

conhecimentos em alguns momentos e outra coisa que eu achei superinteressante é que nós criamos duas comissões. Uma comissão, que se chama Comissão de Acompanhamento Docente e a outra que chama Comissão de Acompanhamento discente. Esta comissão de acompanhamento docente, ela é composta por cinco professores que já foram coordenadores do programa, e eles ajudam demais na coordenação do programa, a gente fica com uma gestão compartilhada, porque estes professores que compõem a comissão, eles fazem credenciamento e recredenciamento de professores. Qualquer política que a gente vai saldar, eu discuto com estes coordenadores, que são da comissão, e eles me ajudam em tudo. Se tiver que fazer alguma resolução, alguma mudança no regulamento que eu preciso de auxílio, eu recorro à comissão. E a comissão de acompanhamento discente também, porque eles ajudam no acompanhamento discente, na definição das regras de bolsa. Na busca de, em determinados conflitos, ou determinados problemas, de formas de como é que a gente pode resolver o problema antes de ele explodir, por exemplo: a gente perder um aluno e a gente atrasar na entrega, ou na entrega da dissertação ou na entrega da tese, que prejudica o programa na sua avaliação, então, a comissão funciona muito bem.

Pesquisadora: Interessante!

Coordenação: Pois é, na última avaliação a gente, foi o único quesito que a CAPES criticou foi este. Exatamente porque nós ainda tínhamos um grande número de atrasos, de alunos que não defendiam, principalmente de doutorado. É engraçado. Era mais de doutorado do que de mestrado. Mas, era, a gente vai descobrindo quando a gente vai olhando para o programa, vê o problema que era que o aluno, ele entra em Março, então ele completa o tempo em fevereiro. E como fevereiro é férias, eles deixavam para defender em março. Ah, um dia a mais não é um mês a mais, não vejo que prejudicava muito. Prejudica. Porque eles contam como um mês a mais, eles olham no total, eles não olham o número, e a gente tinha muito aluno, você imagina trezentos alunos no doutorado com um mês a mais. E isso atrasa o total. E aí se a gente tem um aluno com caso de doença, atrasa seis meses, tem licença maternidade, que exige que a gente tenha que dar seis meses. Então vai somando e dá um número enorme. A gente já

corrigiu. De aluno, para você ter uma ideia, em agosto que são as defesas, setenta alunos de mestrado que tinham que defender em Agosto, sessenta e seis defenderam. E aqueles que pediram prorrogação, eram aqueles que tinham licença, então você vê que nós praticamente resolvemos o problema. E no doutorado, muita gente defendendo antes do prazo.

Pesquisadora: Foi algo que teve muito conflito?

Coordenação: Teve, não foi fácil falar, a gente ainda continua na luta. Chega agora mesmo, dezembro, e fevereiro é um número muito grande de alunos que entraram em 2008, no doutorado. Têm que defender em fevereiro. Então, começamos agora a enviar carta. A gente envia carta desde outubro para estes alunos, para os orientadores avisando, eles têm que marcar a banca agora, para ter a banca em fevereiro. Agora está tranquilíssimo, mas das primeiras vezes que a gente fazia isto, era problemático. Problemático. A gente teve que fazer muita reunião, teve reunião individual com os professores, a gente teve que explicar. E como claro, não é sempre todo mundo que adere à política, tem conflitos, então você tem discordância, mas é um caso à parte. Todo mundo entendeu, como foi votação, nós vamos entrar. Agora nós não temos muita clareza assim, o grupo não tem muita clareza de que queira continuar.

Pesquisadora: Continuar com o 7?

Coordenação: Principalmente produção. Porque hoje o programa tem que direcionar a produção, não sei se você já sabe, mas é assim, publicação em livros, os professores são classificados pela CAPES L1, L2, L3, L4, ou publicações em revistas B1, B2, B3, B4, B5. Isso só é importante para os programas até 5. Para os programas 6 e 7, eles têm que direcionar sua produção todinha para livros L4, que são basicamente livros autorais ou livros organizados com articulação internacional e revistas A. Aí nisso tem muita discordância, muitas discordâncias entre os professores. Exatamente este é o ponto de embate no programa hoje, então o que a gente queria mudar, passar para eles como política de ingresso e permanência e os professores disseram não, mesmo correndo o risco de a CAPES achar que o programa, rebaixasse no próximo triênio, por

exemplo, 6 eles preferem, eles consideram que o diálogo é muito importante na produção, é onde os professores dialogam, os professores não trabalham com livros autorais na graduação e na pós-graduação. Eles trabalham, sobretudo com capítulos de livros que foram organizados. E as revistas A não comportam toda essa produção, porque muitas vezes têm uma produção que não é adequada para estas revistas. Isso é o que a gente reivindica: nós queremos continuar publicando onde nós desejamos, e se tem uma produção que nós vemos que é adequada para isso, nós vamos utilizar, mas se não, não. Mesmo correndo o risco. Então isso é que o grupo não tem claro, quer dizer, isso não tem clareza, nós não vamos ser um programa 7, manter este 7 – apesar de tudo – não. A gente é sério naquilo que a gente acredita. E aí, até o ano que vem.

Pesquisadora: Tem toda uma dificuldade de chegar no 7, tem todo este investimento... Depois ainda manter...

Coordenação: Exatamente. Porque vai ficando cada vez mais difícil, a CAPES vai criando critérios para disciplinar os programas. Vai mesmo. Então manter é uma outra história.

Pesquisadora: Até porque um dos meus questionamentos é por que no Brasil temos tão poucos programas com nota acima de 5, no caso 6 e 7? Isso já pode ser um indício?

Coordenação: Pode ser, com certeza. No primeiro plano não tem tantos porque não é para ter mesmo. A política da CAPES é de discriminação dos programas. É uma política de classificação e hierarquização. Não é uma política para todos serem de excelência, nem tem recurso. Eles nem têm recurso para isso. E outra, é uma política extremamente questionável, uma coisa de exceção – aqui para nós – porque todas as vezes que a gente falava isso, no programa uma faixa de 20%, 23% dos alunos apenas têm bolsa, 23%. É um número muito pequeno, e programas grandes todos vão ter o mesmo problema. Hoje, vamos falar, os programas que têm tudo muito adequado para a CAPES, quem têm 7 e é ótimo, são os programas pequenos. Por quê? Porque tem eficiência, tem vaga para todo mundo, o recurso é suficiente e tal. Agora um programa

grande como o nosso, que é excelente e está se mantendo como grande – é o mesmo problema da XXX – programas grandes, eles vão ter problemas de recurso igual, que não tem bolsa para todo mundo. Só que quando a gente estava com a nota 6, um dos argumentos nossos para convencer os professores era isso, vamos aumentar recurso, porque é isso que para todo mundo dizia. Aumentar significativamente o recurso.

Pesquisadora: E a autonomia?

Coordenação: O recurso ele vem para o próprio programa, sai do PROEX na Universidade, tem autonomia na gestão do recurso. Tem mesmo, isso tem. Mais autonomia na gestão do recurso. Mas o recurso é insignificante. Vou te dar uma noção, só para você ter uma ideia. Na nossa passagem de 6 para 7, o aumento de recurso significou apenas 9 bolsas a mais. Então, as nove bolsas de doutorado a mais significou uma bolsa para cada linha. É ínfimo, sabe? Realmente, mais autonomia no uso do recurso tem, você utilizá-lo e direcioná-lo como você quiser. Mas, como ele é muito pouco, essa autonomia também é relativa, entende? Você não tem tantos recursos. Sobretudo, aquém do que a gente necessita.

Pesquisadora: Outra questão é que são poucos programas que conseguiram chegar neste 7, isso não gera uma certa frustração ou desânimo, porque nem todos vão conseguir ser 7. E ainda, é a CAPES mesmo que coloca os parâmetros ou os próprios programas 6 e 7 que ditam as normas para a CAPES porque servem como modelo para os demais?

Coordenação: Nada. Quer dizer, eu acho que uma coisa puxa a outra, a CAPES, a gente vai correndo atrás do que ela determina. Disto eu não tenho a menor dúvida. Agora óbvio, se todos os programas se reunissem, 6 e 7, não estamos nem aí para eles? O problema é que hoje, para lutar, vou falar de mim, a CAPES para mim hoje é um empenho para o Brasil. Ela impera. Ela manda, obriga e a gente faz. E é uma coisa tão bem construída por ela mesma, que ela atrelou resultado de avaliação ao recurso.

Pesquisadora: Diferente de outros países.

Coordenação: Exatamente. Então, aqui no Brasil, é muito difícil da gente fugir dela. Porque é isso, é o recurso. E também é muito diferente de determinados países, que é o seguinte: se um programa tem uma nota baixa, então vai mais recurso para ele, para ele se melhorar. E aqui não. O que tem nota ruim tem menos recurso, e o que tem nota melhor recebe mais recurso. Então quando você pondera isso, é terrível. Quando você vê na avaliação, há recurso e na distribuição, útil, então você fica muito presa, você amarga em amarrar, e a gente vai deprimindo. Agora, com o tempo, a gente vai direcionando sim. Eu acho até que a área tem alguma participação nisso, a CAPES não queria considerar nem livro. A área de Humanas que se reuniu e lutou muito para que a CAPES considere a produtividade de Humanas como de livro também, porque o modelo CAPES é o modelo de avaliação de Exatas e Biológicas. Então é lá que eles produzem em revista, porque não tem livro, como é um conhecimento rápido, são artigos curtos, são pequenininhos, é outro modelo. E é esse modelo que é o modelo CAPES. Então, tudo mais, até a valorização do livro e a promoção da produção em livro pela CAPES é muito pela área, então a CAPES, tem algumas coisas que a área pode contribuir. E eu acho que a gente acaba tendo esse modelo aí, como modelo de referência para o programa, mas a gente corre atrás do que a CAPES pede.

Pesquisadora: Quanto à avaliação da CAPES, ela avalia ou ela mensura a produção científica? Até que ponto a CAPES consegue avaliar os programas?

Coordenação: Medindo quantidade e tal. É o seguinte: como ela tem outras comissões, é complicado, mas como ela tem algumas comissões, tem a comissão que avalia as revistas, tem a comissão que avalia os livros e tem a comissão que avalia os eventos. Então, o tempo de avaliação é isso. Agora, no relatório CAPES mesmo, é mensuração. É quantitativo, é muito quantitativo. O qualitativo a gente coloca ali, mas é muito fácil, porque a gente sabe que na hora de pegar mesmo, isso é muito pouco, quase não é valorizado. É mensuração, sim. Agora avalia a ciência pelos nossos pares, por outros professores. Quer dizer, mesmo que os critérios de avaliação sejam pré-definidos, determinados pela CAPES, os nossos pares, quer dizer, gente da própria

área, aqui no caso, da Educação, que avaliam estes livros. Então tem um pouco de avaliação da própria área, eu acho.

Pesquisadora: E uma das coisas, que a gente até já falou, é que a CAPES privilegia muito a questão da produção científica. Diante disso, quais são os fatores que a professora considera que são determinantes para a produção científica?

Coordenação: Bons grupos de pesquisa eu acho que é fundamental. Os grupos de pesquisa alimentam a produção científica, porque é o momento em que os professores conversam, dialogam sobre sua produção científica, tem as perguntas dos próprios alunos, no grupo de pesquisa. Eu acho então que é fundamental a infraestrutura. Esta é uma coisa bem clara, nós temos excelência na XXXX, assim como na XXX também deve ter. Nós temos uma infraestrutura muito boa, assim, nosso programa é excelente nisto, melhor que este. Da falta de estrutura da universidade, não falta, quer dizer, cada professor tem um gabinete particular, que ajuda ele a ficar na universidade, para a produção. Todos têm computadores, com acesso à internet. Isso pode ser muito básico, mas nem sempre tem. Eu conheci outras, eu estive em várias universidades que você citou e os professores não têm gabinetes, isso dificulta a permanência deles na universidade, e eu acho que isso tudo alimenta a produção científica. Ter uma boa revista é bom, mesmo que a gente não publique somente nela, mas eu acho que ela possibilita isso, nós temos uma revista A no programa. E ela é uma revista classificada como A pela CAPES e aí eu acho que é importante porque você vai sabendo o caminho, você vai acompanhando no que é a produção da área, o que está demandando, o que está exigindo, o que é importante. Que mais? Eu acho que é isso: infraestrutura física, você ter boa estrutura, os grupos de pesquisa alimentam também...

Pesquisadora: E o recurso financeiro?

Coordenação: Ah, isso é mínimo, é mínimo. Hoje, a coordenação de programa como o nosso, uma das ações primeiras, é ter contato com os nossos avaliadores de pesquisa. Aqui por exemplo, você tem a (se refere a agência de fomento do estado), tem a (se refere a agência de fomento de outro estado) que é muito melhor do que a nossa

inclusive, mas a nossa agência ajuda muito, muito, muito. Eu vou te explicar um pouquinho mais: nosso programa é um programa grande e ele tem vários programas dentro do programa. Então nós temos um programa que chama Programa de Capacitação do Professor Mineiro, que é um acordo com a agência de fomento do estado, que é o órgão que ajuda aqui no Estado, para formar professores universitários, de outras universidades, em nível de doutorado, para a gente criar de fato uma seleção só para os professores. Nós temos uma seleção regular, comum, mas a gente faz outro edital só para professores. Então a gente oferece dez vagas, para formar professores, então eles concorrem entre si, todos professores de universidades do estado, que não têm doutorado. E isso a agência financia. Financia como? Com bolsas. Para todos os alunos que entram neste programa, têm bolsas da agência; com um excelente recurso para que estes alunos participem de congressos, mais ou menos como vocês também fazem, da (se refere a agência de fomento de outro estado). Então, a nossa dá bolsa para todo mundo, paga qualquer congresso, paga dois congressos por ano para todos os alunos, paga congressos para os professores que são orientadores destes alunos, e ainda dá mil reais, pago por mês ao programa por aluno. Entende? Então disputa demais o financiamento.

Pesquisadora: Mas estes alunos cursam junto com os regulares?
Coordenação: Não, só o edital de seleção que é diferenciado, o resto é tudo igual. E eles quando entram, a gente não precisa ficar preocupado com bolsa para eles, com dinheiro para eles, para evento, nada. Eles ajudam inclusive numa publicação, se tiver que incentivar. Tudo, a nossa agência de fomento incentiva.

Pesquisadora: E na seleção, abrem trinta vagas mais outras dez que são para eles?
Coordenação: É. Todas as vagas abrem duas vezes, quando a agência de fomento coloca a demanda para a gente. Porque para o programa, a agência ajuda na gestão financeira. Outra coisa que eu também ia te falar. A gente tem outro doutorado aqui, que também é seleção diferenciada, que é um doutorado latino americano. O doutorado Latino americano é uma parceria e ele é para formar professores de países da América

Latina que estão trabalhando e que também não têm doutorado. Ele ainda tem países na América Latina – como o Equador, por exemplo – eles ainda não têm nenhum doutorado no país. Então, a gente forma. Já estamos no segundo edital e este também a agência de fomento tem dado apoio. Eles não destinam recursos, mas eles têm dado bolsas para os estrangeiros, alunos de outros países, para fazer o doutorado Latino Americano.

Pesquisadora: Só o doutorado?

Coordenação: É. É só para doutorado. A gente chama doutorado latino americano. É dentro do programa, e a gente oferta seis vagas, por ano, para esses professores latinos, e eles fazem uma seleção diferenciada também e a agência de fomento dá bolsa para estes estudantes estrangeiros que vem para cá, enquanto eles estiverem no Brasil. É um acordo que a gente tem. Então é assim, o tempo todo a gente está correndo atrás do financiamento, de parceria para poder manter. Aqui com a diretora, o tempo todo é pedindo recurso. Eu lembro que no ano passado, chegou o tempo de marcar defesa, e a gente não conseguiu marcar passagem para os professores virem para o campus. Então a diretora disse: a gente vai dar, pode dar o quanto vocês precisarem. Então a gente tem mil parcerias e um auxílio muito grande da direção. Sem isso não dá. Não é com o dinheiro da CAPES, o dinheiro que a CAPES dá não dá para manter um programa de excelência. Isso que é interessante de observar. O dinheiro não aumenta na mesma proporção das exigências.

Pesquisadora: E aí tem que ver se vale a pena se ater tanto às normas, se não tem o retorno?

Coordenação: Exatamente. Exatamente. Então é isso que eu te falei que a gente não tem clareza. Os professores não falam 'nós queremos 7, custe o que custar'. Não. Isso aí não dá. Nós queremos, ótimos sermos 7, apesar da decepção, esperávamos muito mais, todo mundo dizia que era mais, mas realmente quando o programa é grande, não tem para tudo, então você tem que correr atrás de outros, nós não temos tanta

convicção não. Está bom assim, mas de repente, nós vamos continuar com os nossos projetos.

Pesquisadora: Professora, perguntando um pouco sobre o suporte à produção científica, uma questão é se o bom resultado na produção quantitativa em sua opinião também garante qualidade?

Coordenação: Não. Ao contrário, ela pode atrapalhar. A demanda da quantidade pode fazer com que nossos trabalhos sejam repetitivos, o que para mim – na minha avaliação pessoal – tem acontecido. De um modo geral no Brasil você pode olhar para muitos professores e não dá tempo de amadurecer. Então a nossa área, porque a área de Humanas é muito diferenciada da área de Física. Eu tenho vários amigos da Física, o coordenador de Física é meu amigo e são áreas completamente diferentes. Eles estão fazendo pesquisas de resultado inovador. Então, eles escrevem quatro páginas, em inglês, toda a produção deles, não existe revista em português. Então eles escrevem pouco e é inovador porque eles descobriram deste tamanhinho, e então eles vão publicando. É possível, perfeitamente, desta maneira, publicar três ou quatro artigos por ano, nestas revistas aí, porque é uma pequena, uma descobertazinha nova, uma pequena contribuição que tem uma coisinha diferente. Então, publica-se porque é fácil. Nas Humanas, você precisa de mais amadurecimento, são artigos muito maiores, você precisa de todo um referencial, que é necessário, ou filosófico ou político ou sociológico, de onde for, mas você precisa de uma base, você precisa de certo amadurecimento para apresentar coisas, e essa pressão pelo quantitativo, à frente das nossas produções fica repetitivo. Então acho que não, acho que não está atrelado de jeito nenhum, acho que pode prejudicar a qualidade.

Pesquisadora: Uma das questões seria como a professora vê as condições de produção científica no programa? A professora já falou da questão da infraestrutura, recursos. Outra questão seria de disponibilidade de tempo para o pesquisador.

Coordenação: Ah, isso é ótimo. Eu achei ótimo você tocar, porque eu esqueci de falar, e eu acho que é o outro ponto mesmo que eu esqueci de falar, porque é fundamental.

Hoje também nós não temos é tempo para direcionar para a nossa produção. Investir de fato na produção quanto mereceria, porque as demandas são muitas. Agora eu quero falar o seguinte: eu vou avaliar aqui, eu estive várias vezes discutindo com a diretora e o que eu sinto é que o problema nosso da falta de tempo não é porque é o tempo exigido pela produção científica não. Porque vamos lá, você publicar um artigo por ano numa revista A, apresentar um evento por ano, num congresso e publicar um capítulo de livro, isso é tranquilo para fazer, eu acho que para cem por cento dos professores do programa isso é tranquilo. O problema é que vem muita demanda de trabalho para a gente e nós acabamos, os professores acabam de um modo geral, se enveredando por estas demandas e aí realmente falta tempo e neste sentido, fica prejudicado, que é diferente de novo, do professor da Física, por exemplo. Você parte do outro como contraponto. Então veja que o programa do MEC de avaliação da política de agora. Manda para cá e tem professores que mexem com isso, aí manda o edital, os professores, como está na área que ele gosta e etc, ele entra. Mas é muito trabalho. Tem avaliação nacional do Livro Didático, que a gente é referência, então, manda para cá. Tem recurso? Tem, tem muito recurso, ajuda e ajuda até no próprio pesquisador, para a área dele. Mas isso significa que ele gasta muito tempo com isso e sobra pouco tempo para ele aprofundar na sua produção científica sobre isso. Eu acho que são inúmeras questões, nossos professores são muito procurados pelas instituições de educação de um modo geral e em todas as áreas do Ministério da Educação. Todas as áreas, desde alfabetização, ensino, ações afirmativas, políticas para juventude, políticas de currículo – que é a minha área – em todas as áreas nós somos muito demandados. E como é a nossa área, é nosso interesse, então a gente acaba trabalhando por aí e sobra pouco tempo para a produção científica. E muito mais, mas eu estou falando o que o extra, que nós somos convocados permanentemente você pode falar ah, isso é um caso, não. Permanentemente, se você ver a lista de projetos em que os professores estão envolvidos, eu fiquei assustada quando eu fui pegar: mais de 130 projetos deste tipo, então é muito... E isso demanda muito mais tempo mesmo, do que o próprio tempo que o professor tem para a produção científica. E fora isso tem tudo: as orientações,

aula na pós-graduação, aula na graduação, representações, que nós temos aqui colegiadas, coordenação de edição, o que nós fazemos.

Pesquisadora: Professora gostaria de saber qual é sua opinião sobre avaliação da CAPES?

Coordenação: Por um lado, ela é importante, ela nos mobiliza a fazer uma gestão compartilhada, acho que ela ajuda isso porque não vai ter como não ter resultado. Como política, eu acho até que é importante. O problema é esse, do quantitativo. A coleta CAPES que não ajuda, não avalia todo um trabalho de fato, que a gente faz e é super importante, o próprio Ministério da Educação não estão de acordo, por exemplo: tem todo um incentivo para que a gente trate com políticas para a Escola Básica, significa que a Escola Básica está em péssima qualidade, que a gente teria, que tem demanda para que a gente faça isso, mas a CAPES não valoriza em nada. Então, o modelo de avaliação é muito caro. É uma avaliação que valoriza, sobretudo, a produção científica. Em determinados locais, em determinadas revistas, em um tipo de livro. Não valoriza aqui no programa, por exemplo, nós temos a Presença Pedagógica, a tiragem é enorme, os professores leem, é o que eles leem. A produção que a gente publica não vale nada para a CAPES. Então, que espécie de política é esta, para o Brasil, que tem tanta discrepância? Ou seja, tem uma pós-graduação de excelência e uma escola que é tão complicada? Eles colocam isso, nós somos sempre acusados disso. A própria CAPES vem sempre reclamando que a escola básica é de péssima qualidade, entra governo e sai governo e é tudo isso, e que há de termos programas de excelência. Contudo, eles não dão condições para que tenha essa troca, essa troca de pares. Para a nossa produção realmente conta isso, de repercutir, porque realmente não é valorizado.

Pesquisadora: No início a professora falou que se eu quisesse, a professora poderia explicar mais essa questão do currículo.

Coordenação: Nós pensamos que como o programa é muito grande, a gente descobriu num certo momento que os alunos estavam ficando apenas no seu grupo, com o seu

orientador. Então nós resolvemos mudar o currículo e nós criamos três, quatro, disciplinas, que são chamadas disciplinas, mas eu vou te explicar. São quatro disciplinas obrigatórias que são assim: que o aluno fique livre e que encontre, desde o geralzão, o mais ou menos, e o bem específico. Então, toda quarta-feira é dia do aluno estar aqui no programa. Ele tem que estar aqui na quarta-feira. Não pode ter outra coisa à parte, ele tem as coisas dele obrigatórias na quarta-feira à tarde. Nós criamos um que chama Seminários de Pesquisa. Seminários de Pesquisa I e II. E onde nós temos nove linhas do programa, então no seminário de pesquisa todos os alunos daquela linha se encontram com um professor da linha, que coordena um grupo de pesquisa, e todos os professores da linha participam junto com os alunos. Os alunos vão apresentar seus projetos de pesquisa não só para o seu orientador e seus colegas, mas eles vão apresentar para os colegas das linhas de pesquisa, então é isso que a gente chama de seminário de pesquisa. Eles fazem isso no primeiro semestre, quando eles entram no programa, de quinze em quinze dias. Então, de duas às quatro horas, com todos os alunos. Todos os professores e todos os alunos das nove linhas fazem estes seminários. Eles também podem, porque o primeiro semestre é bem aberto, para que o professor organize com os alunos o que eles demandarem. Então o professor pode considerar que um grupo de alunos está trabalhando com gênero, por exemplo. Então ele pode optar, neste seminário, tratar metodologia, aprofundar a categoria gênero. Ou então, isso pode vir de cada projeto. Cada projeto daquele que entrou naquela linha e naquele ano, e que aí eles fazem no primeiro semestre, e no segundo semestre também, daquele ano. Depois disso, de quatro as seis, eles vão fazer o que nós chamamos Seminários de Educação. Nós chamamos até aqui se popularizou por Quarta na Pós, porque aí eles vão para o auditório, com todos os alunos, com todos os professores, de todas as linhas e é uma grande conferência, que é aberta, no ginásio da Educação. Então, ele vai escutar sobre Educação Matemática. Mas ele não vai estudar só sobre Educação Matemática, ele vai estudar sobre tudo, que a gente organiza de modo que vai uma pessoa falar sobre ensino aprendizagem, a outra fala sobre letramento, o outro currículo e cultura, a outra fala sobre referenciais na Educação. Então todos tratam da Educação Matemática. Então você vai ter Quarta na

Pós, no começo do semestre, com toda a programação de todas as conferências, então para todos os alunos que se encontram neste momento. E na outra quarta-feira, porque isso é quinze em quinze dias, de duas as quatro eles fazem este seminário depois, de quatro as seis, esse Seminário de Educação. No outro semestre, o Seminário de Pesquisa II e o Seminário de Educação II. E na outra quarta-feira, já que isso é de quinze em quinze dias, eles ficam com o orientador e com seu grupo. Com isso, a gente garante que em uma quarta-feira, ele esteja com seu grupo específico, dos seus colegas de orientação mais o orientador. Na outra quarta-feira ele encontra com todos os colegas do orientador e com todos os colegas do programa.

Pesquisadora: É bem diferente!

Coordenação: Exatamente. E isso resolveu um problema, agora os alunos não ficam só no específico, eles têm disciplinas gerais. Porque essa coisa de ficar só no específico, essa política de Educação, alguns alunos acham que estão partindo para o específico porque o geral acham que já conhecem. Então agora a gente resolveu o problema do específico, do aluno não ficar só no seu grupo, como o problema do aluno não ter um geral da Educação, das questões gerais da Educação.

Pesquisadora: Muito bom, gostei da proposta... Professora seria isso. Eu só queria deixar um espaço, para se de repente quiser pontuar alguma coisa que acha importante, mais alguma questão...

Coordenação: Eu acho que não, acho que é isso. Acho que eu falei bem da organização do programa, como é, acho que eu não sei se eu te falei como o colegiado é composto. O colegiado é composto pela coordenação do programa, mais os presidentes da Comissão de Acompanhamento Docente, e da Comissão de Acompanhamento discente, mais o coordenador de cada linha específica. Nós temos nove linhas de pesquisa e cada linha tem um coordenador e um vice coordenador, e o coordenador é parte do colegiado; e mais um representante de aluno. Isso é importante porque esta comissão de colegiado é o que nós chamamos de gestão partilhada.

Pesquisadora: E aqui tem o que também costuma chamar de APG, quer dizer Associação de Pós-Graduandos?
Coordenação: É, tem. Os alunos aqui não chamam de APG não, mas tem. Eles também têm acesso ao colegiado e à Comissão de Acompanhamento Discente.

Pesquisadora: É paritário? Não?
Coordenação: É. É. São dois professores e dois alunos. Mais o coordenador e o secretário, que os funcionários também são importantes para acompanhar a vida dos alunos.

Pesquisadora: Bom, muito obrigada.

ANEXO 01 – Evolução dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil (1976-2010)

Tabela 01

Evolução dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil (1976-2010)

Ano	Nível			
	Doutorado	Mestrado Profissional	Mestrado	Total Geral
1976	181	0	518	699
1977	197	0	567	764
1978	213	0	616	829
1979	235	0	653	888
1980	260	0	680	940
1981	270	0	695	965
1982	285	0	713	998
1983	301	0	735	1036
1984	321	0	755	1076
1985	332	0	784	1116
1986	347	0	808	1155
1987	373	0	843	1216
1988	405	0	908	1313
1989	439	0	951	1390
1990	469	0	993	1462
1991	507	0	1031	1538
1992	537	0	1083	1620
1993	585	0	1131	1716
1994	637	0	1220	1857
1995	682	0	1289	1971
1996	707	0	1348	2055
1997	739	0	1408	2147
1998	779	27	1463	2269
1999	846	69	1563	2478
2000	903	98	1620	2621
2001	940	138	1689	2767
2002	984	158	1758	2900
2003	1015	175	1796	2986
2004	1048	190	1855	3093
2005	1099	202	1923	3224
2006	1195	174	2096	3465
2007	1269	203	2242	3714
2008	1327	233	2337	3897
2009	1532	278	2587	4397
2010	1630	356	2771	4757

Fonte: CAPES. Atualizada em: 23 fev. 2011.

ANEXO 02 – Número de alunos titulados nos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado no período 1987 – 2009.

Tabela 02

Número de alunos titulados nos cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado no período 1987 - 2009

Ano	Nível			
	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Total Geral
1987	864	3665	0	4529
1988	917	3952	0	4869
1989	1006	4724	0	5730
1990	1204	5735	0	6939
1991	1365	6809	0	8174
1992	1529	7433	0	8962
1993	1667	7604	0	9271
1994	1899	7727	0	9626
1995	2277	9234	0	11511
1996	2985	10499	0	13484
1997	3620	11922	0	15542
1998	3949	12681	0	16630
1999	4853	15324	56	20233
2000	5335	18132	241	23708
2001	6040	19670	362	26072
2002	6894	23445	987	31326
2003	8094	25996	1652	35742
2004	8109	24894	1915	34918
2005	8991	28675	2029	39695
2006	9366	29761	2519	41646
2007	9919	30569	2331	42819
2008	10718	33378	2653	46749
2009	11368	35698	3102	50168

Fonte: Estatísticas da CAPES/MEC. Atualizada em: 23 fev. 2011.

ANEXO 03 – Classificação das “Top 100 Under 50” pela THE 2012 e 2013

Tabela 03

Classificação das “Top 100 Under 50” pela THE 2012 e 2013

Posição		Instituição	País/Região	Pontuação	
2012	2013			2012	2013
1°	**1°**	Pohang University of Science and Technology	Coréia do Sul	71,8	75,0
2º	**2º**	École Polytechnique Fédérale de Lausanne	Suíça	66,2	71,9
3º	**4º**	Hong Kong University of Science and Technology	China	63,0	65,7
4º	**5º**	The University of California, Irvine	EUA	60,0	61,9
5º	**3º**	Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST)	Coréia do Sul	58,6	67,4
6º	**9º**	Université Pierre et Marie Curie	França	56,3	60,8
7º	11º	University of California, Santa Cruz	EUA	56,0	57,6
8º	**7º**	University of York	Reino Unido	55,7	61,6
9º	14º	Lancaster University	Reino Unido	53,6	56,3
10º	16º	University of East Anglia	Reino Unido	51,0	52,8
19º	**6º**	Maastricht University	Holanda	44,9	61,7
16º	**8º**	Nanyang Technological University	Cingapura	46,0	61,4
	10º	Université Paris-Sud[92]	França		59,7

Fonte: THE World University Rankings, out. 2013.

[92] Não constou da lista das “Top 100 Under 50” no ano de 2012.

ANEXO 04 – Classificação das 10 melhores Universidades Brasileiras de acordo com o Ranking Universitário Folha 2013

Tabela 04

Classificação das 10 melhores Universidades Brasileiras de acordo com o Ranking Universitário Folha 2013

Classifi-cação	Universidade/Sigla	UF	Pública Privada	Ensino	Pesquisa	Mercado	Inovação	Internacio-nalização	Nota
1°	Universidade de São Paulo/USP	SP	Pública	3º	1º	1º	1º	2º	96,89
2°	Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ	RJ	Pública	4º	4º	2º	4º	3º	95,64
3°	Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG	MG	Pública	2º	6º	4º	3º	7º	94,9
4°	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	RS	Pública	1º	5º	11º	5º	21º	94,58
5°	Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP	SP	Pública	7º	2º	11º	2º	6º	94,27
6°	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP	SP	Pública	9º	6º	9º	7º	23º	91,76
7°	Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC	SC	Pública	6º	8º	16º	9º	8º	91,7
8°	Universidade de Brasília/UnB	DF	Pública	5º	11º	11º	12º	5º	91,65
9°	Universidade Federal do Paraná/UFPR	PR	Pública	10º	10º	16º	6º	13º	90,1
10°	Universidade Federal de Pernambuco/UFPE	PE	Pública	8º	14º	6º	8º	35º	89,21

Fonte: Dados do Ranking Universitário Folha (RUF), 2013.
Legenda: UF – Unidade Federativa

ANEXO 05 – Linhas de pesquisa oferecidas pelos 08 PPGE no triênio 2007-2009.

Linhas de pesquisa	Programas							
	UFMG	UERJ	PUC/RIO	UFF	UNISINOS	PUC/RS	USP	UFSCAR
Educação e Ciências	X							
Educação e Linguagem	X						X	
Educação Escolar	X							
Educação Matemática	X							
Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas	X							
História da Educação	X							
Política, Trabalho e Formação Humana	X							
Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação	X							
Psicologia, Psicanálise e Educação	X							
Cotidiano e Cultura Escolar		X						
Educação Inclusiva e Processos Educacionais		X						
Infância, Juventude e Educação		X						
Instituições, Práticas Educativas e História		X						
Práticas Educativas: Processos e Problemas								X
Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial								X
Aprendizagem e Cognição de Indivíduos com Necessidades Especiais de Ensino								X
Atenção Primária e Secundária em Educação Especial: Prevenção de Deficiências								X
Currículo Funcional: Implementação e Avaliação de Programas Alternativos de Ensino Especial								X
Cultura, Organização e Educação							X	
Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares							X	

Continuação…

Linhas de pesquisa	Programas							
	UFMG	UERJ	PUC/RIO	UFF	UNISINOS	PUC/RS	USP	UFSCAR
Educação Especial							X	
Ensino de Ciências e Matemática							X	
Estado, Sociedade e Educação							X	
Filosofia e Educação							X	
História da Educação e Historiografia							X	
Psicologia e Educação							X	
Sociologia da Educação							X	
Ensino e Educação de Professores						X		
Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira						X		
Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação						X		
Formação de Professores: tendências e dilemas			X					
História das Ideias e Instituições Educacionais			X					
Educação, Relações Sociais e Construção Democrática			X					
Processos Culturais, Instâncias de Socialização e a Educação			X					
Educação, História e Políticas					X			
Formação de Professores, Saberes docentes e Mediações Pedagógicas					X			
Currículo, Cultura e Sociedade					X			
Educação e Processos de Exclusão Social					X			
Didática das Ciências				X				
Formação de Professores de Ciências				X				
Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares				X				

Continuação…

Linhas de pesquisa	Programas							
	UFMG	UERJ	PUC/RIO	UFF	UNISINOS	PUC/RS	USP	UFSCAR
Cotidiano da Escola e dos Movimentos Populares				X				
Produção de Subjetividades				X				
Processos de Produção de Linguagem				X				
Classes Sociais, Gênero, Raça e Educação				X				
História Social da Educação				X				
Práticas Sociais e Educativas de Jovens e Adultos				X				
Formação de Profissionais da Educação				X				
Avaliação de Políticas e Financiamento da educação				X				
Filosofia Política e Processos Históricos em Educação				X				
A Reconstrução Histórica da Relação Trabalho e Educação				X				
O Mundo do Trabalho e a Formação Humana				X				

Fonte: Fichas de Avaliação CAPES (2007-2009).

ANEXO 06 – Modelo Ficha de Avaliação CAPES 2007-2009

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação em Branco

Período de Avaliação: 2007 a 2009 **Etapa:** Avaliação Trienal 2010
Área de Avaliação:
IES:
Programa:
Modalidade: Acadêmico
Nível: Mestrado/Doutorado

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
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. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.		
Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.		

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	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 as 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 na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.		
Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.		

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
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.		

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação em Branco

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
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.		
4.4. Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.		

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.

INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
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.		

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.

ATRIBUIÇÃO DE NOTAS 6 OU 7

Itens de Avaliação		Avaliação
As notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado, classificados como nota 5 na primeira etapa de realização da avaliação trienal, e que atendam necessária e obrigatoriamente duas condições: i)apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área, ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área.		

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação em Branco

Qualidade dos Dados

Quesitos	Qualidade
PROPOSTA DO PROGRAMA	
CORPO DOCENTE	
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	
PRODUÇÃO INTELECTUAL	
INSERÇÃO SOCIAL	

Comissão:

Apreciação

Complementos

Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.

Recomendações da Comissão ao Programa.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa?

Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)

A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?

Área Indicada:

Justificativa da recomendação de mudança do programa