

**Revista de Educação Pública**



Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
*Federal University of Mato Grosso*

**Reitor • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

Francisco José Dutra Souto

**Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Elizabeth Madureira Siqueira

**Conselho Editorial • Publisher's Council**

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos

Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP, São Paulo/SP, Brasil

Christian Anglade – University of Essex,

Essex, Inglaterra

Denise Jodelet – EHESS – École des Hautes Études

en Sciences Sociales, Paris, França

Florestan Fernandes – In Memoriam

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu

Fabra, Espanha

Jean Hébert – UFPA, Belém/PA, Brasil

Maria Inês Pagliarini Cox – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Martin Coy – Univ. Tübingen, Tübingen, Alemanha

Michel-Louis Rouquette – Université Paris Descartes,

Boulogne, França

Moacir Gadotti – USP, São Paulo/SP, Brasil

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

**Revista de Educação Pública**

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá-MT,

Universidade Federal de Mato Grosso,

Instituto de Educação, sala 49.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Homepage: <<http://www.ie.ufmt.br/revista/>>

E-Mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)

**Conselho Consultivo • Consulting Council**

Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ) Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora), Évora, Portugal

Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT/Sinop) Sinop/MT, Brasil

Bernardete Angelina Gatti (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Clarilza Prado de Sousa (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis (PUCSP) São Paulo/SP, Brasil

Jacques Gauthier (Paris VIII-França) França, Paris

Denise Meyrelles de Jesus (UFES) Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT), Cuiabá/MT, Brasil

Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil

Geraldo Inácio Filho (UFU-MG), Uberlândia/MG, Brasil

Heloísa Szymanski (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil

Jaime Caiceo Escudero (Universidad de Santiago de Chile)

Santiago, Chile

Luiz Augusto Passos (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil

Mariluce Bittar (UCDB), Campo Grande/MS, Brasil

Marlene Ribeiro (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Pedro Ganzelli (UNICAMP), Campinas/SP, Brasil

Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján) Luján, Província de Buenos Aires, Argentina

Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil

**Conselho Científico • Scientific Council**

Artemis Torres (UFMT) Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

*Education, Power and Citizenship*

Michèle Tomoko Sato (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental

*Environmental Education*

Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Cuiabá/MT, Brasil

Educação e Psicologia

*Education and Psychology*

Filomena Maria de Arruda Monteiro, Cuiabá/MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

*School Culture and Teacher Education*

Nicanor Palhares Sá (UFMT), Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação

*History of Education*

ISSN 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Ed<sup>UFMT</sup>  
2009

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 18

n. 37

p. 241-416

maio/ago. 2009

Copyright: © 2009 EdUFMT

Publicação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900

Telefone: (65) 3615-8431 / Homepage: <<http://www.ic.ufmt.br/ppge/>>

A Revista de Educação Pública tem por missão a divulgação de conhecimentos científicos voltados à área de Educação.

Visa fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

Disponível também em: <<http://www.ic.ufmt.br/revista/>>

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.

EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. - Coxipó. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>

E-Mail: [edumt@cpd.ufmt.br](mailto:edumt@cpd.ufmt.br)

Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Indexada em:

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP).

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP).

IRESE – Índice de Revistas de Educación Superior y investigación Educativa

UNAM – Universidad Autónoma del México

CITAS Latinoamericana en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE



**Coordenadora da EdUFMT:** Elizabeth Madureira Siqueira

**Editor da Revista de Educação Pública:** Nicanor Palhares Sá

**Revisão de texto:** Eliete Huguene de Figueiredo e Maria Auxiliadora Silva Pereira

**Secretária Executiva:** Dionéia da Silva Trindade

**Assessoria em artes gráficas:** Jeison Gomes dos Santos

**Editoração:** Téo de Miranda

**Periodicidade:** Quadrimestral

**FAPEMAT**

### Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 18, n. 37 (maio/ago. 2009) Cuiabá :

EdUFMT, 2009, 176 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

Publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de Mato Grosso.

ISSN 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato

Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

#### Correspondência para envio de artigos, assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 49, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó,

Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900

#### Comercialização:

Fundação Uniselva / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686

Operação: 003 / Conta Corrente 550-4

E-mail: [edufmt@cpd.ufmt.br](mailto:edufmt@cpd.ufmt.br)

Assinatura: R\$55,00

Avulso: R\$20,00

#### Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados

Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005

Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294

[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)

[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

Este número foi produzido no formato 155x225mm,

em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print

80g/ m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>,

4x0 cores, plastificação fosca em 1 face.Composto

com os tipos Adobe Garamond e Frutiger.

Tiragem: 1.000 exemplares

Impressão e acabamento: Bartira Gráfica e Editora S/A.

# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	249
<b>Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos</b> .....	255
Clarilza Prado de SOUSA Elizabeth MACEDO	
<b>Bolonha versus Lisboa: contradições e ambiguidades na Itália e na Europa</b> .....	273
Bruno SCHETTINI	
<b>Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação</b> .....	295
Robert E. VERHINE Lys M. V. DANTAS	
<b>Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas</b> .....	311
Osmar FÁVERO	
<b>20 anos de PPGE: balanço de sua produção</b> .....	329
Liana Deise da SILVA Elizabeth Madureira SIQUEIRA	
<b>Avaliação da pós-graduação: o impacto da dimensão regional</b> .....	351
José Silvério Baia HORTA	
<b>Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação</b> .....	371
José Pedro BOUFLEUER	
<b>A produção docente e a avaliação dos programas de pós-graduação: um estudo na pós-graduação da UFMT</b> .....	383
Maria das Graças Martins da SILVA	
<b>Notas sobre a pós-graduação e o modelo de avaliação</b> .....	403
Nicanor Palhares SÁ	
<b>Normas para publicação de originais</b> .....	410
<b>Ficha para assinatura</b> .....	415



# Contents

<b>Presentation</b> .....	249
<b>Educational research evaluation and bibliographical products: a report about the Journals Qualis</b> .....	255
Clarilza Prado de SOUSA Elizabeth Macedo MACEDO	
<b>Bologna vs. Lisbon: contradictions and ambiguities in Italy and Europe</b> .....	273
Bruno SCHETTINI	
<b>Reflections on the CAPES evaluation System from the perspective of the V National Plan for Graduate Education</b> .....	295
Robert E. VERHINE Lys M. V. DANTAS	
<b>Post-graduation in Education: evaluation and perspectives</b> .....	311
Osmar FÁVERO	
<b>20 years PPGE: assessment of its production</b> .....	329
Liana Deise da SILVA Elizabeth Madureira SIQUEIRA	
<b>Post-graduation evaluation: the regional dimension impact</b> .....	351
Silvério Baía HORTA	
<b>Social Insert as a Masters degree evaluation requirement</b> .....	371
José Pedro BOUFLEUER	
<b>Teacher's work and the evaluation of the Postgraduate Programs: a study in the Postgraduation of UFMT</b> .....	383
Maria das Graças Martins da SILVA	
<b>Notes on the Post-Graduate and model evaluation</b> .....	403
Nicanor Palhares SÁ	
<b>Directions for originals publication</b> .....	410
<b>Subscription form</b> .....	415



# Apresentação

O número 37 da Revista de Educação Pública se dedica aos trabalhos apresentados no Seminário Educação 2008 – SemiEdu 2008. Neste ano, a organização do evento ficou sob a coordenação do Professor Cleomar Ferreira Gomes, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade, Grupo nascido na Faculdade de Educação Física e vinculado à Linha de Pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

O SemiEdu é evento acadêmico-científico regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, criado para receber pesquisadores nacionais e internacionais, professores doutores, mestres e estudantes de graduação e de pós-graduação de universidades públicas e privadas, contando também com profissionais da educação. O evento reúne, ainda, profissionais liberais, artistas, sindicalistas, ambientalistas e militantes de movimentos sociais.

O tema desta edição foi **20 anos de Pós-Graduação em Educação: Avaliação e Perspectivas**. A eleição da temática se deu pela necessidade de se fazer uma retrospectiva em toda a produção científica do PPGE, nesses seus 20 anos de existência, e de celebrar com outros Programas convidados do Brasil e do exterior, num “balanço” que pudesse socializar e avaliar toda produção emergida das pesquisas e disponíveis em publicações, cumprindo, nessa medida, o papel social da IFMT/PPGE. Naturalmente, o entrecruzando de assuntos como a qualidade de ensino na contemporaneidade, a empenhada formação de professores, a inserção dos movimentos sociais, a inclusão sempre latejante de temas de ordem multiculturais estiveram presentes nos debates. Essas discussões, estimuladas pelos resultados das pesquisas dos núcleos envolvidos na organização, fizeram brotar as diferentes “vocações”, no sentido weberiano, disseminando, assim, os conhecimentos dos estudos e pesquisas por eles produzidos.

A Revista abre-se ao debate com o artigo das Professoras-pesquisadoras Clarilza Prado de Sousa e Elizabeth Macedo, sobre **A avaliação da pesquisa em educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o *qualis* periódicos**. Essas duas pesquisadoras nos relatam que nos últimos anos a avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES vem enfatizando os produtos, especialmente os bibliográficos. Para tanto, iniciou-se em 2001 um processo de qualificação de veículos, quando a produção dos programas de pós-graduação foi publicada, especialmente em periódicos. No âmbito das ciências humanas e sociais, destacam-se tanto a necessidade de qualificar também a produção em

livros quanto a impossibilidade de avaliação dos periódicos por indicadores indiretos como índices de impacto. Este texto descreve o processo de classificação desses periódicos, realizado na área de Educação, no qual se destacam critérios de normalização, publicação, circulação, autoria, conteúdo e gestão editorial. Concluem as autoras apresentando alguns desafios, dentre os quais a melhoria da política de gestão editorial para fazer face à nova configuração da área.

O segundo texto é de Bruno Schettini, professor da “Seconda Università degli Studi di Napoli”, com título **Bolonha versus Lisboa: contradições e ambiguidades na Itália e na Europa**. A Declaração de Bolonha inaugura um cenário de reflexão crítica. As Universidades, nesse evento, falam à Europa arguindo o pacto constitucional da unificação que deve dar lugar a dimensões intelectuais, culturais, sociais, científicas e tecnológicas. O documento inteiro se constrói sobre os eixos educacionais considerados como bem público, celebrando o início do que mais tarde será conhecido como o “Documento de Bolonha”. A Declaração se estabelece sobre um nó crucial: a difícil relação entre os mecanismos da globalização econômica e as demandas culturais e formativas. A sequente conferência de Lisboa dita condições vinculantes acerca da realização desse processo. A definição que imortaliza, de fato, a Conferência é que “A União Europeia deve operar uma economia construída sobre os conhecimentos mais competitivos e dinâmicos do mundo.” A dimensão, completamente nova, consiste em vincular as políticas européias do conhecimento e emprego àquelas das políticas do trabalho. O cenário para a escola e para a Universidade se apresenta devastador, porque termina subserviente às mesmas categorias da flexibilidade, mobilidade e da desregulamentação, que fazem parte da economia liberal do atual mercado e que está mostrando os seus limites na pretensão de governar a política, os sistemas de acesso ao mercado de trabalho e outras políticas da instrução escolar e universitária.

O artigo de Robert E. Verhine e Lys M. V. Dantas, ambos da Universidade Federal da Bahia, com o título: **Reflexões sobre o sistema de avaliação da Capes a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação**, propõe uma reflexão e revisão das origens do modelo e, em seguida, relata as alterações efetuadas no período contemplado pelo referido plano. Por fim, discute os desafios que a CAPES enfrentará num futuro próximo, atrelada ao crescimento, à diversidade e às assimetrias do sistema; à necessidade de conceituação da inserção social; à demanda por avaliações qualitativas e por articulações CAPES x SINAES e CAPES nova x velha, para assegurar a qualidade e a relevância da avaliação sob sua responsabilidade.

O quarto texto: **Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas**, do Osmar Fávero, Professor da Universidade Federal Fluminense, trata historicamente da pós-graduação, a partir do amplo estudo uma *Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-1991*, realizado pela ANPEd em

1992 e publicado em 1993. História brevemente a expansão dos mestrados e doutorados na área de educação e os indicadores de produção de teses e dissertações. Indica o movimento de reestruturação dos cursos em programas com a criação dos doutorados, tendo por base linhas de pesquisa, apontando para os desequilíbrios entre as regiões, nos períodos 1982-1991 e 1992-2006. Apresenta as iniciativas da ANPEd, em diferentes momentos, por meio de comissões especiais formadas geralmente por coordenadores de programas, para analisar e propor alternativas à sistemática de avaliação da Capes. O texto afirma que as propostas elaboradas, mesmo tendo sido importantes e oportunas, pouco ultrapassam os limites da própria ANPEd, servindo basicamente para o entendimento da sistemática e a preparação das comissões de avaliação da área. Em consequência, valoriza o papel dessas comissões, assim, como dos comitês de assessoramento do CNPq que travam uma luta direta nos processos de avaliação e de concessão de bolsas e auxílios.

**20 anos de PPGE: balanço de sua produção** é o quinto texto dessa coletânea, de autoria de Liana Deise da Silva e Elizabeth Madureira Siqueira, ambas professoras-pesquisadoras da Universidade Federal de Mato Grosso, o presente artigo tem por objeto de estudo o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Criado em 1987, é o primeiro programa de pós-graduação, *stricto sensu*, do estado de Mato Grosso. Ao completar 20 anos de existência, em 2007, as autoras vêem oportuno nessa data, apresentar um documento que sinteticamente mostra a trajetória percorrida, as vicissitudes e perspectivas que o alimentam, dentre as homenagens que lhe foram e são rendidas. Buscam-se, pois, produzir uma investigação histórica do programa, procurando evidenciar, no interior de seu percurso, disputas travadas entre os agentes em luta pela conservação ou transformação desse espaço de produção e reprodução de conhecimento, assim como elencar as principais estratégias adotadas.

Silvério Baia Horta, professor-pesquisador da Universidade Federal do Amazonas, traz com o sexto texto uma **Avaliação da Pós-Graduação: o impacto da dimensão regional**, artigo dividido em duas partes. Na primeira, identifica os desequilíbrios entre áreas e entre regiões da pós-graduação no Brasil e seus impactos no processo de avaliação dos Programas, realizado pela Capes; e na segunda, discute as posições assumidas pela Área de Educação com relação a estes desequilíbrios, priorizando a análise do documento “Avaliação da Pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores”, elaborado em 2005 pelo Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação. Conclui o autor identificando as ambivalências presentes nos conceitos de região, área, representatividade regional, inserção social e solidariedade, quando utilizados para analisar questões relacionadas à pós-graduação.

O sétimo texto **Inserção Social como Quesito de Avaliação da Pós-Graduação**, é de autoria de José Pedro Bouffleuer, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. O artigo começa recuperando os motivos apresentados pela CAPES para a proposição do Quesito Inserção Social como categoria de avaliação da pós-graduação. Na sequência, reflete sobre a inserção social como uma dimensão inerente à boa pós-graduação que, aqui, é compreendida como decorrente do empenho, pontual ou sistemático, voltado para a supressão do hiato verificável entre a pesquisa e a aprendizagem no âmbito da pós-graduação e a sua aplicação, presença ou impacto no âmbito da sociedade. Por fim, a inserção social é considerada como um importante padrão avaliativo, para o quê as diferentes áreas do conhecimento necessitarão estabelecer parâmetros capazes de identificar, em maior ou menor grau, sua presença na dinâmica da pós-graduação.

O oitavo artigo, de Maria das Graças Martins da Silva, traz como título **A produção docente e a avaliação dos programas de pós-graduação: um estudo na Pós-Graduação da UFMT**. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, a autora faz uma análise das características da produção docente, submetidas à avaliação dos Programas de Pós-Graduação. A pesquisadora utiliza como fonte o “Coleta Capes” (CAPES/MEC), segundo a avaliação dos triênios 1998-2000, 2001-2003 e 2004-2006, tomando como objeto de análise três Programas da Universidade Federal de Mato Grosso. O trabalho conclui com os seguintes desvelamentos: a) o elemento chave da avaliação é o docente, sobretudo aquele do quadro permanente; b) os critérios de avaliação destacam a produção intelectual (que se refere às publicações qualificadas) e valorizam as publicações internacionais qualificadas; c) cresceram as atividades docentes de formação e publicações, tendendo a centralizar-se na Pós-Graduação; d) a condição do trabalho docente, de modo geral, reflete a política de avaliação dos Programas.

Este número da Revista se encerra com o texto **Notas sobre a pós-graduação e o modelo de avaliação**, de Nicanor Palhares Sá, atual coordenador do PPGE/UFMT, que faz um relato sobre a crise que se estabeleceu na avaliação dos programas Pós-graduação em Educação. Publicado em 1998, o artigo revela como a CAPES promovia, na época, uma mudança razoavelmente profunda no modelo de avaliação dos Programas e, como sempre ocorre nas mudanças, a implantação é sempre imediata, sem que os programas tenham tempo suficiente para assimilar e adaptar-se às novas medidas. Vários deles foram descredenciados, inclusive o da educação da UFMT.

Eis aqui, à disposição do leitor da Revista de Educação Pública, um presente àquele que se interessa por reflexões motivadas na produção das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação do Brasil e do PPGE em especial, nos últimos anos.

Temas como o papel das universidades na produção do conhecimento, educação de qualidade, a participação dos movimentos sociais, consciência ambiental e desafios da educação escolar na sociedade contemporânea. Estes e outros assuntos entram em cena para certificar a formação de seus professores frente à importância capital que tem a pesquisa na manutenção do saber. Acerca da mensagem que cada texto quer trazer para o debate, penso serem oportunas as palavras do satírico Jonathan Swift “[...] a lógica das situações extremas pode ser um formidável instrumento de revelação e descoberta. [...] as situações extremas não ‘existem’ propriamente — elas só passam a esse estatuto quando percebidas”.

Tenham uma boa leitura.

Cleomar Ferreira Gomes



# Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos

## Educational Research evaluation and bibliographical products: a report about the Journals Qualis

Clarilza Prado de Sousa (PUC/SP-FCC)<sup>1</sup>

Elizabeth Macedo (UERJ)<sup>2</sup>

### Resumo

Nos últimos anos, a avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES vem enfatizando os produtos, especialmente os bibliográficos. Para tanto, iniciou-se em 2001 um processo de qualificação de veículos onde a produção dos programas de pós-graduação é publicada, especialmente em periódicos. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, foram destacadas tanto a necessidade de qualificar também a produção em livros quanto a impossibilidade de avaliação dos periódicos por indicadores indiretos como índices de impacto. Este texto descreve o processo de classificação de periódicos que vem sendo realizado na área de Educação, no qual se destacam critérios de normalização, publicação, circulação, autoria, conteúdo e gestão editorial. Conclui apresentando alguns desafios dentre os quais a melhoria da política de gestão editorial para fazer face à nova configuração da área.

**Palavras-chave:** Avaliação. Pós-graduação. Periódicos científicos.

### Abstract

In recent years, the evaluation of graduate courses made by CAPES has been emphasizing especially bibliographical products over others. For that purpose, it began in 2001 a process of qualifying media in which the production of graduate courses is published, particularly journals. In the sphere of human and social sciences mention was made not only of the need to qualify also production in books but also the impossibility of evaluating journals by indirect indicators like impact indexes. This text describes the process of classification of periodicals underway in the Education area, in which emphasis is put on criteria of normalization, publication, circulation, authorship, content and publishing management. It concludes by presenting some challenges, among which is the improvement of publishing management policy for coping with the new configuration of the area.

**Keywords:** Evaluation. Graduate courses. Scientific journals.

---

1 Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Educação. Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Endereço profissional: Rua Francisco Morato, 1565, Perdizes. CEP: 05513-900 - Sao Paulo, SP - Brasil. Telefone: (11) 37233093 <clarilza.prado@uol.com.br>.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo. Suas pesquisas recentes tem buscado definir o currículo como espaço-tempo de enunciação cultural num diálogo entre a teoria do currículo e as abordagens. Endereço profissional: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino. Rua São Francisco Xavier. Copacabana CEP 22550-013 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Telefone: (21) 5877608 Fax: (21) 5877188. E-mail: <elizabethmacedo@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 37	p. 255-272	maio/ago. 2009
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

A avaliação mais sistemática da educação básica e superior iniciou no final dos anos 80 e início dos anos 90, quando se pretendeu desenvolver a qualidade da educação pela ampliação de sistemas avaliativos. O desenvolvimento da avaliação da pós-graduação está, no entanto, na base do próprio projeto que instaurou o sistema de pós-graduação no Brasil. Como coordenadora desse sistema, a CAPES, no dizer de Sguissardi (2006), passou, em 1976, a subsidiar os responsáveis pelo credenciamento e credenciamento dos cursos (e posteriormente programas) com resultados de uma avaliação externa. Com isso, o crescimento do sistema foi, em certa medida, controlado pelo Estado, com consequências avaliadas positiva e negativamente pela comunidade científica. A despeito das muitas críticas aos processos e aos resultados da avaliação, há consenso de que o fato da avaliação ser conduzida por pares — sob a coordenação de um pesquisador indicado pela CAPES após consulta à comunidade — é positivo. Outro ponto sobre o qual há pouca controvérsia diz respeito à importância da avaliação para o crescimento planejado do sistema, evitando-se a proliferação de cursos/programas de pós-graduação que não atendam a uma qualidade mínima definida em consenso por critérios estabelecidos entre os pares.

A definição desses critérios, que vinham sendo gradativamente legitimados pela comunidade científica do país, teve, segundo Sguissardi (2006) e Horta e Moraes (2005), mudanças e inflexões no biênio 1996/1997, quando um novo modelo foi constituído. Além da criação da ideia de programa<sup>3</sup>, da consolidação da pós-graduação como locus de pesquisa<sup>4</sup> e da ênfase na internacionalização, os autores destacam alterações no processo de avaliação. Até esse período, as avaliações eram realizadas fundamentalmente por intermédio de visitas de consultores aos programas e de uma apreciação mais global dos cursos, segundo critérios definidos pelas áreas. A partir de 1996/1997, segundo Kuenzer e Moraes (2005), começou a se constituir um modelo de avaliação com ênfase nos *produtos*, especialmente bibliográficos.

---

3 Até então a unidade de avaliação eram os cursos de mestrado e doutorado e não o Programa como instância que congrega cursos de mestrado e doutorado.

4 Segundo Horta e Moraes (2005), passa a ser prioritária a organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações, indicando a centralidade da formação para e pela pesquisa. Saliento que esse “modelo” de pós-graduação vinha, na área de educação, sendo objeto de amplos debates na área desde fins dos anos 1980.

No triênio 2007/2009, essa ênfase já evidenciada nos produtos bibliográficos foi sendo intensificada. No entanto, a importância do processo de formação do aluno também foi se ampliando. Critérios que procuravam não só controlar o tempo de formação, mas, sobretudo, o seu nível de formação — a partir das produções dos alunos, dos egressos e da coerência das dissertações e teses com as linhas de pesquisa e com a proposta dos programas que foram sendo aprimorados. Com isso queremos salientar que não assumimos a interpretação de que a produção bibliográfica tenha sido o aspecto mais valorizado nas últimas avaliações para conceitos de 3 a 5<sup>5</sup>, sobrepujando a própria formação dos pós-graduandos, mas apenas que houve um movimento de ampliação de sua importância como indicador da qualidade dos programas e da pesquisa neles desenvolvida. Foi neste contexto que se tornou necessário analisar as produções bibliográficas de alunos e professores, com a definição de indicadores de qualidade desses produtos, dentre os quais se destacou a qualidade do veículo em que foram publicados. Em relação aos periódicos, indicadores como índice de impacto e indexações, foram, de certa forma, indicadores clássicos utilizados por várias áreas do conhecimento. Nas humanidades e especialmente na área de Educação, no entanto, esses indicadores não têm tradição, até porque a consulta a periódicos ainda é modesta e não suplanta a realizada a livros. Nesses termos, a avaliação da produção da área de Educação exige também a análise dos livros, sob pena de se subavaliar e enviesar à produção de um programa.

Com o propósito de apresentar à comunidade acadêmico-científica o processo aperfeiçoamento dos indicadores que estamos empenhados em realizar — visando avaliações dos programas que contemplem as especificidades da produção na área e possam, desta forma, realmente diagnosticar seu desempenho —, descrevemos, a seguir, os procedimentos que estão orientando nosso processo avaliativo no que concerne ao Qualis periódicos. Num primeiro momento, buscamos evidenciar a trajetória já percorrida por equipes de coordenadores e representantes que nos antecederam para, em seguida, pontuar alguns acertos desse percurso e os desafios com os quais temos que lidar. Pretendemos, em outro texto, fazer o mesmo com relação ao Qualis livros.

---

5 Nas fichas de avaliação do período entre 2001-2008, a produção bibliográfica constituiu quesito que contribuiu com apenas 24% da nota global, passando a 28% no atual triênio. Como a avaliação é feita por faixas, há razoável número de Programas com conceito 4 e 5 em que a produção docente é inferior a 1 produto por ano em periódicos ou capítulos de livros.

## A qualificação dos periódicos de produção acadêmica

A ênfase nos produtos explicita um modelo de avaliação em que a qualidade da pós-graduação se vincula diretamente à qualidade da pesquisa nela produzida. Aceita tal vinculação, permanece o desafio sobre como avaliar a qualidade da pesquisa. Em todo o mundo, um dos principais problemas para essa avaliação diz respeito à dificuldade de encontrar indicadores que possibilitem aferir a qualidade. Na ausência de tais indicadores, tem sido comum a utilização de critérios secundários como os índices de impacto dos periódicos nos quais os produtos da pesquisa são veiculados. Assim, no âmbito da avaliação da CAPES, no triênio 1998-2000, começou a se desenhar a proposta de qualificar os veículos em que a produção dos programas de pós-graduação era publicada. Ainda que a ideia de qualificação tenha sido discutida, não se iniciou, neste momento, um processo mais sistemático de avaliação<sup>6</sup>. Os resultados da avaliação dos programas ainda indicavam números globais de produtos em periódicos, livros e trabalhos completos em anais.

Foi no triênio seguinte (2001-2003) que a proposta do QUALIS tomou forma no CTC da CAPES, tendo sido definido como

[...] uma base de dados que ficará disponível constantemente no sítio da CAPES e constitui importante fonte de informação para as diferentes áreas do conhecimento. A classificação é feita ou coordenada pelo representante de cada área e passa por processo anual de atualização [...] Não se pretende, com essa classificação, que é específica para um processo de avaliação de área, definir qualidade de periódicos de forma absoluta (BRASIL, 2007).

Ainda que a ideia de QUALIS se aplicasse a todos os veículos de publicação — periódicos, livros e anais de congressos —, a ênfase recaiu, nesse primeiro momento, sobre os periódicos. Se essa ênfase era compreensível por se tratar de veículo utilizado por todas as áreas de conhecimento, não deixava de ser preocupante para a grande área de Ciências Humanas. Em todo o mundo, as áreas ligadas às Humanidades têm por tradição uma maior produção em livros, forma privilegiada de escoamento de produções, cuja característica é a

---

6 Na área de educação, o representante de área no triênio, Dr. José Silvério Baia Horta, solicitou à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação que fizesse uma avaliação dos periódicos da área, o que foi realizado considerando-se critérios de normalização, publicação, circulação, autoria e conteúdo e gestão editorial.

duração e não a expansão rápida. A mobilização da grande área de Ciências Humanas, na época, visou, entre outros aspectos<sup>7</sup>, garantir que os demais veículos, especialmente livros, permanecessem sendo considerados para efeito de avaliação da qualidade da pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação. Trata-se de um movimento que, até hoje, a grande área vem travando no interior do CTC com resultados positivos. Do ponto de vista da QUALIS, no entanto, apenas a proposta envolvendo periódicos evoluiu de forma mais sistemática nesses 8 anos. Os livros foram, nos triênios 2001-2003 e 2004-2006, distribuídos em três níveis definidos com base na editora. Ainda que se tratasse de indicador muito fraco do nível de circulação da obra e da existência de uma avaliação prévia por um comitê editorial, foi o que pareceu possível nesses períodos. Para o triênio em curso está sendo iniciado um processo de qualificação mais sistemático dos livros (integrais e coletâneas), considerando-se, especialmente, a articulação da obra em torno de eixo temático e sua vinculação à pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação<sup>8</sup>. Nossa atenção, neste texto, se centrará na elaboração do QUALIS periódico, apenas porque se trata de um processo já sistematizado pela área de Educação. Mantemos, no entanto, a posição da área de que a produção em livros é tão relevante para a avaliação da qualidade da pesquisa quanto aquela veiculada nos periódicos científicos.

No período de 2001 a 2006, o CTC<sup>9</sup> definiu que o QUALIS periódico seria composto por nove estratos, produtos da combinação de dois critérios: circulação – internacional, nacional e local – e nível – A, B e C. Em 2001, a representação de área, mantendo o procedimento adotado no triênio anterior, contactou a ANPEd solicitando parceria na qualificação dos periódicos, segundo os novos critérios de circulação e nível. Foi, então, montada uma comissão pela Associação, com a participação de membros da comissão de área da CAPES, para proceder a avaliação dos periódicos<sup>10</sup>. A comissão decidiu restringir a avaliação

---

7 O texto de Horta e Moraes (2005) descreve pormenorizadamente os movimentos políticos que se desenrolaram no período.

8 Há outros indicadores como circulação e gestão editorial sendo propostos, mas o modelo ainda se encontra em fase de testagem.

9 Conselho Técnico Científico – CAPES.

10 Essa comissão foi presidida pela Dra. Iria Brzezinski (UCG e Secretária Geral da ANPEd), Elza Garrido (USP e Vice-Presidente da ANPEd), Walter Garcia (Instituto Paulo Freire), Alice Casimiro Lopes (UFRJ), Circe Maria Dynnikov (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Margot Madeira (UCP). Atuaram como consultores ad hoc: Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE), Júlio Romero Ferreira (UNIMEP), Luis Fernandes Dourado (UFG), Manoel Francisco Vasconcelos Motta (UFMT), Marta Maria Araújo (UFRN) e Reinaldo Mathias Fleuri (UFSC).

aos periódicos brasileiros, lançando uma chamada pública para os periódicos que desejassem ser classificados. Os critérios utilizados foram os mesmos do primeiro processo realizado pela entidade — normalização, publicação, circulação, autoria e conteúdo e gestão editorial — acrescidos de uma ficha de impacto encaminhada a especialistas para definir os periódicos que teriam padrão internacional. Foi avaliado um total de sessenta periódicos.

No âmbito da comissão de área da CAPES, constituiu-se uma comissão QUALIS<sup>11</sup> para a avaliação dos periódicos em que os Programas de Educação publicaram ao longo do triênio 2001-2003, na medida em que o conjunto de periódicos (607 veículos) publicado pela área foi muito maior do que o já avaliado pela ANPEd. O trabalho de qualificação iniciou-se com a definição dos estratos, partindo-se do critério qualidade. O periódico A havia sido definido pela grande área de Ciências Humanas como aquele que veiculasse “pesquisa original, contribuição teórica original, inovação tecnológica, ou proposição metodológica original, publicado em periódico brasileiro ou estrangeiro.” (BRASIL, 2004). Os dois outros níveis foram definidos a partir deste (ver quadro 1). No que diz respeito à circulação, optou-se por considerar todos os periódicos estrangeiros como internacionais e os brasileiros, preferencialmente, como nacionais e locais. Apenas alguns periódicos brasileiros foram classificados como internacionais, tendo em vista sua circulação, mas também a sua qualidade. Decidiu-se, ainda, que os periódicos nacionais e internacionais de mesmo nível teriam o mesmo valor para fins de avaliação dos programas de pós-graduação. Tais decisões foram motivadas por certa sobreposição dos critérios de circulação e nível. Ainda que a circulação não indicasse maior qualidade do periódico, o movimento pela internacionalização dos programas de pós-graduação que se consolidava (HORTA; MORAES, 2005) conferia importância à classificação de um periódico como internacional.

---

11 Essa comissão foi constituída por Maria Célia Marcondes Moraes (representante de área); Marli André (representante adjunta); Elizabeth Macedo (UERJ); e Alice Casimiro Lopes (UFRJ).

<b>Estrato</b>	<b>Definição</b>
Internacional A	indexação internacional, diversidade institucional e geográfica internacional da autoria, do corpo editorial e do corpo de pareceristas, circulação internacional com assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Internacional B	indexação internacional, diversidade institucional e geográfica internacional da autoria e do corpo editorial, circulação internacional com assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Internacional C	indexação internacional, diversidade institucional e geográfica internacional da autoria e do corpo editorial restrita, circulação restrita internacional com assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Nacional A	indexação nacional, diversidade institucional e geográfica nacional da autoria, do corpo editorial e do corpo de pareceristas, assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Nacional B	periódicos Nacional B: indexação nacional, diversidade institucional e geográfica nacional da autoria e do corpo editorial, assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Nacional C	os demais periódicos com circulação nacional por meio de assinaturas e permutas e que atenderam às exigências de normas e padronização.
Local A, B e C	periódicos com circulação restrita que atendem às exigências de normas e padronização.

Quadro 1- Definição estratos qualis periódico triênio 2001-2003 (Brasil, 2004)

Na classificação dos periódicos por estratos foram utilizadas, na íntegra, as avaliações da ANPEd, assim como, para periódicos de outras áreas, as avaliações das áreas a que os mesmos estavam vinculados. O restante dos periódicos foi avaliado por critérios semelhantes aos utilizados pela comissão constituída pela ANPEd. A impossibilidade de manusear a revista foi minimizada pela consulta a diferentes bases de dados, como CCN/IBICT, SciElo, ERIC, JCR e às bases constantes do Portal de Periódicos CAPES. A distribuição das avaliações por estrato encontra-se na tabela 1.

**Tabela 1 - Distribuição da qualificação dos periódicos pela CAPES triênio 2001-2003**

Internacional			Nacional			Local		
160			309			139		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
46	53	61	79	84	146	26	41	71

Fonte: Brasil (2004).

Para o triênio 2004-2006, foi constituída uma nova comissão<sup>12</sup> que manteve os mesmos critérios de definição dos estratos e procedimentos utilizados para o qualis do triênio anterior. Também seguindo a tradição de trabalhar em parceria com a ANPEd, a representação de área solicitou à Associação que procedesse a atualização/ampliação da avaliação anterior, para o que foi constituída, pela ANPEd, em meados de 2006, uma nova comissão<sup>13</sup>. Como, no entanto, o processo de avaliação da ANPEd não estava concluído no momento da elaboração da QUALIS final do triênio, a comissão optou por manter a classificação anteriormente realizada pela Associação. Para que não houvesse prejuízo dos periódicos que melhoraram ao longo do período, alguns foram qualificados em estratos superiores aos conferidos pela ANPEd em 2003. A distribuição dos periódicos por estrato no triênio encontra-se na tabela 2.

**Tabela 2 - Distribuição da qualificação dos periódicos pela CAPES triênio 2004-2006**

Internacional			Nacional			Local		
334			500			474		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
109	84	141	113	149	238	113	128	233

Fonte: Brasil (2007).

12 Esta comissão foi formada por Robert Verhine (UFBA), Clarilza Prado (PUC-SP), Elizabeth Macedo (UERJ) e Julio Romero Ferreira (UNIMEP), escolhidos pela representação de área, e Dalila Oliveira, João Ferreira (UFG) e Vera Placco (PUC/SP), indicados pela ANPEd.

13 A comissão foi constituída por Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Alfredo Macedo Gomes (UFPE); José Silvério Baia Horta (UFAM); João Ferreira de Oliveira (UFG); Leda Scheibe (UFSC); Lucíola Licínio Paixão Santos (UFMG); Marli Eliza D. Afonso André (PUC-SP).

Ao terminar o triênio 2004-2006, o CTC iniciou uma avaliação dos critérios até então utilizados, propondo alterações a serem aplicadas no triênio em curso (2007-2009), sendo as principais relacionadas à ficha de avaliação e ao QUALIS. Estudos realizados pela equipe técnica demonstraram que o duplo critério de nível e abrangência estava sendo tratado de forma muito diferente pelas áreas. A abrangência referia-se, para algumas, ao lugar de publicação do periódico; para outras, ao público alvo e, para outras, como a Educação, uma mistura entre lugar de publicação e nível. A diferença de critério se refletia também na valorização dos estratos por ocasião da avaliação. Além dessa imprecisão, o estudo ressaltou problemas quanto: à distribuição dos periódicos pelos estratos, havendo áreas em que a ampla maioria dos veículos encontrava-se nos estratos superiores; e à variedade de estratos a que um mesmo periódico pertencia, por vezes englobando de Local a Internacional. A partir desse estudo, o CTC tomou algumas decisões. Os estratos de avaliação passaram a ser definidos como A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, sendo possível ainda considerar um periódico impróprio — quando não atendesse aos critérios de periódicos científicos — ou fora da área de avaliação (C). Esperava-se que os estratos superiores (A) não congregassem mais do que 20% da produção da área (em número de textos) e que os demais periódicos estivessem regularmente distribuídos pelos estratos B. Cada área passaria a submeter à apreciação do CTC não apenas os critérios para a definição dos estratos, mas a listagem de periódicos classificados.

A alteração dos critérios de classificação dos periódicos trouxe a necessidade de intensificar as discussões na grande área de Ciências Humanas, de modo a se buscar melhores indicadores que pudessem analisar e classificar os periódicos desta grande área compreendendo a natureza destes periódicos e a especificidade que eles apresentam na área de humanidades. Assim, se para outras áreas o fortalecimento do fator de impacto dos periódicos é um critério de estratificação, para a área de educação, não só no Brasil, não representam um bom indicador de avaliação. Nessas reuniões ficou claro que, as áreas estavam em momentos muito diferentes de consolidação de seus periódicos, de modo que se optou por uma definição de periódico científico que definisse e categorizasse o tipo de produção, favorecendo, assim, sua classificação. Foi definido como periódico científico “uma publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica” (Brasil, 2009), e estabeleceram-se alguns indicadores necessários para cada um dos estratos. Tais indicadores englobavam normalização, gestão editorial, conteúdo e autoria e indexação.

A partir dessas definições mais amplas da grande área, a comissão QUALIS periódico da Educação<sup>14</sup> passou a definir os critérios de cada estrato para, em seguida, proceder a

---

14 Essa comissão foi constituída por Elizabeth Macedo (UERJ), Marília Gouveia de Miranda (UFG), Dario Fiorentini (UNICAMP) e Julio Romero Ferreira, posteriormente substituído, a pedido, por Jarbas de Moraes Pessoa (UFPEL)

avaliação dos periódicos do triênio anterior, de modo a constituir um banco de periódicos já classificados. Na medida em que a QUALIS seria utilizada para a avaliação do triênio em curso, a comissão trabalhou com a preocupação de não fazer grandes alterações nos critérios até então utilizados. Dessa forma, optou por referir-se à indexação de forma mais genérica na definição de cada estrato, respeitando o fato de tal procedimento não ser ainda amplamente utilizado na área, tanto no Brasil quanto em nível internacional. A definição de cada estrato encontra-se no quadro 2. Reconhecendo que a definição de perfis — que estabelecem características necessárias — pode prejudicar uma apreciação mais global do periódico, a comissão trabalhou com possibilidade de deslocar um veículo de um extrato em função do reconhecimento e da tradição do periódico na área.

Estrato	Definição
A1	<p>Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e on-line. Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos, 3 internacionais.</p>
A2	<p>Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, e estar, preferencialmente, disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos dois artigos por ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em cinco bases de dados, sendo, pelo menos, duas bases internacionais.</p>

Estrato	Definição
B1	<p>Publicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/ permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 14 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 60 % de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 4 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos um artigo ao ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em, pelo menos, 4 bases de dados nacionais ou internacionais.</p>
B2	<p>Publicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo diversidade institucional dos autores: pelo menos 50 % de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 3 bases de dados nacionais ou internacionais.</p>
B3	<p>Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo diversidade institucional dos autores: pelo menos 40 % de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 2 bases de dados nacionais ou internacionais.</p>

Estrato	Definição
B4	Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, na qual devem constar ISSN, editor responsável, conselho editorial, linha editorial, normas para submissão de artigos, afiliação institucional dos autores, resumo(s) e descritores. Ter circulação, no mínimo, regional, periodicidade de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir corpo de pareceristas formado por pesquisadores de diferentes instituições. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo que pelo menos 50% deles sejam de autores diferentes da instituição que publicam o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 1 base de dados nacional ou internacional.
B5	Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica, na qual devem constar ISSN, editor responsável, conselho editorial, linha editorial, normas para submissão de artigos, afiliação institucional dos autores, resumo(s) e descritores. Ter periodicidade de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir corpo de pareceristas formado por pesquisadores de mais de uma instituição. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano.

Quadro 2: Definição estratos qualis periódico triênio 2007-2009

Fonte: Brasil (2009).

Após uma primeira qualificação dos periódicos constantes no banco de dados do triênio 2004-2006, o CTC procedeu a alterações nos critérios de preenchimento dos estratos, ampliando o limite de periódicos nos estratos A para 26% (em número de periódicos), o que implicou a necessidade de uma nova qualificação. A avaliação foi realizada, então, já utilizando uma base de dados que incorporava os periódicos em que a área publicou em 2007. Nesse momento, a comissão pode, então, incorporar os pedidos de revisão da área, tendo em vista a primeira qualificação divulgada<sup>15</sup>. Manteve-se a decisão de parceria (parceria) com a ANPEd, tendo sido incorporados os resultados da última avaliação de periódicos realizada pela Associação, procedendo-

15 A coordenação de área, no intuito de ampliar a participação dos Programas no processo de avaliação, iniciou um processo de revisão contínua da classificação, no qual os coordenadores de Programa podem enviar solicitações de revisão das classificações em fluxo contínuo, desde que respeitados os critérios de definição dos estratos aprovados pelo CTC. Periodicamente, a comissão QUALIS implanta no sistema as alterações realizadas.

se as adequações necessárias em função da alteração na definição dos estratos. Também foram respeitadas as classificações dos periódicos das áreas de ciências humanas e sociais e do ensino de ciências. Quanto aos periódicos das demais áreas, foram classificados um ou dois estratos abaixo do utilizado pela área específica do periódico, como indicativo de valorização de publicações mais fortemente vinculadas à educação e às ciências humanas e sociais. A distribuição dos periódicos nos estratos encontra-se na tabela 3.

**Tabela 3 - Distribuição da qualificação dos periódicos pela CAPES triênio 2004-2006, dados de maio de 2009.**

A		B					C
130		940					122
A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C <sup>16</sup>
52	78	119	123	169	204	325	122

Fonte: Brasil (2009).

Assim, o processo de qualificação de periódicos da área de Educação foi sendo consolidado, sem grandes alterações de critérios, em um movimento político que envolveu, de um lado, o diálogo constante com a área e, de outro, a negociação com a grande área de Humanidades e com as demais áreas no interior do CTC e nas diferentes esferas em que se tecem as políticas de pesquisa e pós-graduação, especialmente no que concerne à distribuição de financiamentos. Em termos de volume total de periódicos qualificados, passou-se de 608 (2001-2003) a 1308 (2004-2006), sendo que destes apenas 232 concentram 80% da produção. No banco atual, que incorpora os dados de 2007 aos do triênio anterior, tem-se 1070 periódicos classificados. Esses dados indicam que a maioria dos periódicos em que a área publica já está classificada, sendo a flutuação anual muito mais devida a publicações em outras áreas e, em menor medida, a publicações em periódicos estrangeiros que não concentram grande número de artigos. A tabela 4 apresenta dados comparativos em número de periódicos para os estratos superiores, indicando a melhoria do perfil de qualificação dos periódicos da área. Muitas outras comparações ainda mereceriam ser pensadas — talvez por subárea de conhecimento, por país e região geográfica, por tempo de existência do periódico, por número e qualificação de indexadores —, no entanto fogem aos limites deste texto<sup>17</sup>.

16 Os periódicos classificados como C foram, em sua maioria, os não vinculados às áreas de ciências humanas e sociais provenientes da base do triênio 2004-2006.

17 Entendemos que a seleção de variáveis para comparação demandariam uma justificativa no âmbito de uma política de pós-graduação e pesquisa, o que não é o objeto mais direto deste texto.

**Tabela 4 - Quadro comparativo da distribuição de periódicos nos estratos superiores ao longo dos triênios**

Classificação 2001-2006	2001-2003	2004-2006	Classificação 2007-2009	2007-2009 (em curso)
Internacional A	46	109	A1	52
Nacional A	79	113	A2	78
Internacional B	53	84	B1	119
Nacional B	84	149	B2	123
Total (n. de periódicos)	262	455	-----	372 <sup>18</sup>

Fonte: Brasil (2004, 2007, 2009).

## Alguns acertos e muitos desafios

A elaboração da QUALIS vem envolvendo um processo de negociação política que se dá em vários níveis. Por um lado, as decisões precisam ser tomadas em consonância com a área, na medida em que têm implicações sobre a política de pós-graduação e pesquisa. Nesse sentido, a parceria com a ANPEd tem sido crucial, assim como, mais recentemente, o diálogo com o comitê de educação do CNPq. Por outro, o sistema de pós-graduação como um todo envolve diferentes áreas de conhecimento, de modo que as decisões de uma área precisam ser negociadas numa arena que envolve várias áreas com suas especificidades. Não nos referimos aqui apenas ao CTC da CAPES, que, no caso da QUALIS, é a instância máxima de decisão, mas a todos os fóruns onde a pesquisa e a pós-graduação são debatidas. Nesses fóruns, e especialmente no interior da CAPES, a articulação entre demandas das diferentes áreas das ciências humanas e sociais tem possibilitado o enfrentamento de muitas tensões de forma produtiva. Obviamente, essa articulação envolve o esvaziamento de algumas de nossas demandas enquanto área, ao mesmo tempo em que nos possibilita hegemonizar determinadas posições (LACLAU; MOUFFE, 2004). De qualquer forma, entendemos que: “[...] a politização é incesante, porque a

18 Não foram contabilizados os periódicos de 2008 e 2009.

indecidibilidade segue habitando a decisão. Todo consenso se manifesta como a estabilização de algo essencialmente não estável e caótico.” (MOUFFE, 2003, p. 147). Ou seja, decidimos provisoriamente numa arena contestada.

Em relação ao QUALIS, uma das decisões que avaliamos muito positivamente diz respeito ao modelo de classificação que temos construído, baseado em um conjunto de indicadores. Nosso modelo tem considerado aspectos como a normalização, a publicação, a circulação, a autoria e o conteúdo e a gestão editorial, em contraposição à simples aplicação de índices de impacto como critério de avaliação. Trata-se de uma decisão tomada porque a maioria de nossos periódicos não estava nas bases de dados de cálculo de índice de impacto (JCR, Scopus), mas principalmente porque entendemos que se trata de um critério secundário fortemente contestado, não apenas para as áreas de Ciências Humanas e Sociais, mas, sobretudo, para elas (OGDEN; BARTLEY, 2008; HOVLAND, 2007; VAN DIEST, HOZEL, BURNETT; CROCKER, 2001). Estudos sobre índice de impacto de periódicos demonstraram que tais indicadores não informam sobre o impacto de cada artigo isolado<sup>19</sup>. Ao mesmo tempo, periódicos menos especializados ou que abarcam áreas mais consolidadas tendem a ter maior índice de impacto não por sua qualidade, mas porque se destinam a um público alvo mais amplo<sup>20</sup>. No campo das Ciências Humanas e Sociais há problemas adicionais, especialmente em função da importância, em âmbito internacional, dos livros. Tal importância se dá em função de características das próprias áreas de conhecimento, dentre as quais podemos salientar: o caráter mais argumentativo dos textos, implicando também em artigos mais longos; uma circulação inicial mais lenta associada a uma maior permanência dos textos; o impacto do conhecimento fora do campo acadêmico que propicia um mercado editorial mais amplo. Na medida em que os índices de impacto não contabilizam as citações em livros, periódicos citados em livros têm seus índices subdimensionados. Também o domínio das bases de dados por literatura em língua inglesa, especialmente a publicada nos EUA, tende a se refletir mais fortemente nas ciências humanas e sociais, áreas mais dependentes do contexto local.

No nível dos processos, julgamos que merece destaque a participação da área nesse seguimento, seja por intermédio da ANPED e de outras associações

---

19 Estudo realizado mostra que 15% dos artigos respondem por 50% das citações e 90% das citações vem de 50% dos artigos (SEGLER, 1997)

20 O JCR informa que os índices de impacto não devem ser utilizados para comparar periódicos de áreas diferentes porque o tamanho do público alvo é um fator decisivo no índice de impacto.

e sociedades, seja pelas contribuições de Programas de Pós-graduação e de pesquisadores individuais. Entendemos que, como o debate foi amplo ao longo desses anos, os periódicos brasileiros puderam se adequar às exigências da comunidade científica e assim fazer em face de critérios mais estritos de classificação. Por outro lado, a articulação com outras áreas tem possibilitado, em grande medida, construir critérios que respeitem as especificidades da produção do conhecimento em Educação.

Os desafios ainda são, no entanto, numerosos. Para além do caráter incessante das articulações para hegemonizar nossas posições, que implicam uma ação constante em diferentes foruns em que as políticas de pós-graduação e pesquisa são definidas, há desafios pontuais aos quais precisamos fazer face. Temos atualmente um conjunto ainda reduzido de periódicos no país, especialmente nos estratos mais elevados, se considerado o montante da produção da área de Educação. O movimento recente da área no sentido de criar periódicos vinculados a instituições de ensino e programas de pós-graduação ampliou o número de veículos, mas não necessariamente de periódicos classificados nos estratos mais elevados. Os custos financeiros e as dificuldades de pessoal têm, muitas vezes, comprometido a regularidade dessas publicações. O exemplo de algumas áreas, como a História da Educação, de criar associações/sociedades com foco determinado que possam sustentar um periódico de escopo definido nos parece mais promissor.

No panorama atual, um desafio que está posto para os periódicos já existentes é a ampliação de suas bases de indexação, não apenas numericamente, mas principalmente em bases de qualidade. A se manter a tendência atualmente observada, trata-se de um imperativo para a qualificação nos estratos mais elevados. Ainda que a indexação por si só não expresse qualidade, os indexadores de melhor nível normalmente envolvem avaliações por pares e algumas exigências editoriais relacionadas à qualidade. Julgamos, ainda, que se trata de uma exigência positiva, na medida em que amplia o acesso à produção e facilita a recuperação dos produtos da pesquisa. O segundo desafio que tem se apresentado, especialmente aos periódicos melhor classificados, refere-se à sua gestão editorial. Atualmente, a demora na publicação tem sido superior a 18 meses, tanto pela elevada demanda quanto por decisões editoriais de organização temática ou pela pouca colaboração da comunidade acadêmica na emissão de pareceres. Obviamente, a ampliação do número de veículos nos estratos superiores diminuirá o problema, mas dificilmente substituirá uma gestão editorial que faça face às demandas crescentes da área.

Finalmente, do ponto de vista de uma política de pós-graduação e pesquisa, temos, como área, ainda o desafio de ampliar a circulação da produção derivada de

nossas pesquisas. Ainda que ultimamente venhamos nos referindo cada vez mais à ideia de um produtivismo desenfreado, os dados das avaliações não parecem sustentar tal posição. A exigência aproximada de 2 produtos bibliográficos de média qualificação<sup>21</sup> por ano por docente, suficiente para conceito MB, foi atingida por apenas 14 programas em um total de 78 avaliados. A ampliação dessa base é fundamental, não para fazer face às exigências de uma avaliação externa, mas para a maior consolidação do sistema de pós-graduação em educação. Entre outras consequências, tal ampliação pode favorecer o diálogo em torno do conhecimento produzido e a captação de recursos para a área, aspecto do qual historicamente nos ressentimos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área de Educação**. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área de Educação**. Brasília, DF: CAPES, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área de Educação**. Brasília, DF: CAPES, 2009. Mimeografado.

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**, Campinas, n. 30, p. 95-116, 2005.

HOVLAND, I. **Making a difference: M&E of Policy Research**. Londres: Overseas Development Institute, 2007.

KUENZER, A.; Moraes, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. AU, E. & MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

MOUFFE, C. **La paradoxa democrática**. Barcelona: Gedisa, 2003.

---

21 Para efeitos de simplificação, usamos o termo de média qualificação, o que significou, na última avaliação, 2 artigos em periódicos nacional B (ou o equivalente em pontos a).

OGDEN, T. L., Bartley, D. L. The Ups and Downs of Journal Impact Factors. **Annals of Occupational Hygiene**, n. 52, p. 73-82, 2008.

SEGLE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

LACLR, P.O. Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research. **British Medical Journal**, p. 314-497, 1997.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, v.24, n.1, p. 49-88, jan./jun.2006.

VAN DIEST, P. J.; HOLZEL, H.; BURNETT, D.; CROCKER, J. Impactitis: new cures for an old disease. **Journal of Clinical Pathology**, n. 54, p. 817-819, 2001.

Recebimento em: 24/05/2009.

Aceite em: 26/05/2009.

# Bolonha versus Lisboa: contradições e ambiguidades na Itália e na Europa

## Bologna versus Lisbon: contradictions and ambiguities in Italy and Europe

Bruno Schettini<sup>1,2</sup>

### Resumo

A declaração de Bolonha gira em torno da educação como bem público e marca o início do “Processo de Bolonha”. A sucessiva Conferência de Lisboa, porém, dita condições vinculadoras. A definição da União Europeia como economia baseada no conhecimento consiste em vincular as políticas europeias do conhecimento com a profissão. O cenário se mostra devastador para a escola e para a universidade porque segue as mesmas categorias da flexibilidade, da mobilidade e da desregulamentação que pertencem à economia liberal do mercado atual. Está em andamento uma reavaliação crítica do processo de Lisboa, retomando-se alguns temas próprios da Declaração de Bolonha.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Sociedade do conhecimento. Aprendizado por toda a vida.

### Abstract

The Declaration of Bologna sees the education as a public good and starts the “Bologna Process”. The succeeding conference in Lisbon, however, declares binding conditions. The definition of European Union as an economy based on the knowledge binds European policies to policies of labor. The situation is devastating for school and university because it eventually follows the same categories of flexibility, mobility and deregulation that belong to the liberal market. Process of critical reevaluation of the Lisbon process is undergoing the resumption of it and in agreement with some issues of their Declaration of Bologna.

**Keywords:** Higher education. Knowledge society. Lifelong learning.

---

1 Professor extraordinário de Pedagogia geral e social na Seconda Università degli Studi di Napoli, Itália. Texto integral do relatório apresentado no Congresso “20 anos de Pós Graduação em Educação, avaliação e perspectivas”, com o título: *O acordo de Bolonha: o ensino superior e a pós-graduação na Itália e CE* (Brasil, Cuiabá 16-19 de novembro de 2008). E-mail: <bruno.schettini@unina2.it>.

2 Tradução de Jaime Augustinho Clasen. Endereço: Rua Antonio Basílio n. 472 / 501. Tijuca. Cep 20511-190. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: <jaimeclassen@yahoo.com.br>.

## O processo de Bolonha

**O cenário.** O Processo de Bolonha<sup>3</sup>, que nasce da Declaração de 19 de junho de 1999<sup>4</sup>, se propõe criar – a partir do ano 2010 – uma Área Europeia para o Ensino Superior, na qual os estudantes possam escolher cursos de alta qualidade e se beneficiarem com os procedimentos de reconhecimento dos títulos obtidos e das qualificações concedidas nos países que aderiram ao processo.

A partir da declaração de Bolonha os governos iniciaram uma série de reformas para tornar a educação superior europeia mais compatível e comparável, mas competitiva e atraente para os estudantes europeus e para os estudantes dos outros continentes.

As reformas se tornaram necessárias – segundo os defensores – a fim de permitir que a Europa alcance o nível dos melhores sistemas de ensino, como são o estadunidense e o anglossaxão; todavia, reformando a instrução universitária no mundo e agilizando seus processos de privatização, é possível ver também o risco de impor a supremacia científica e tecnológica dos estados europeus sobre todos os outros estados chamados emergentes, bem como sobre aqueles que privilegiam políticas de formação menos competitivas, mas socialmente includentes.

O Processo de Bolonha é acompanhado por outro interessante processo paralelo que costuma ser definido como “Processo de Barcelona”, e cuja Declaração Final, de 28 de novembro de 1995, assinada pelos ministros da bacia euromediterrânea, solicita – entre os outros compromissos – uma parceria mediterrânea social, cultural e humana destinada a favorecer a compreensão entre as culturas e os intercâmbios entre as sociedades civis<sup>5</sup>.

Deste ponto de vista, é muito importante que a União Europeia tenha iniciado a estratégia chamada Política Europeia de Vizinhança (European Neighborhood Policy), voltada especificamente para os países vizinhos não envolvidos no processo de ampliação, mas que fazem parte da bacia afro-euro-mediterrânea.

Na delicadíssima fase mundial atual, pede-se que as instituições políticas da União Europeia mostrem mais coragem no diálogo com os países da área do Mediterrâneo e enfrentem as questões políticas mais espinhosas, como as relativas

---

3 O termo “Processo de Bolonha” indica o conjunto de iniciativas multilaterais e bilaterais que visam pôr em prática as recomendações e as ações futuras contidas na “Declaração de Bolonha”.

4 A Declaração de Bolonha foi assinada por 29 países europeus, entre os quais os 15 Estados membros da União Europeia da época. Atualmente, 45 países participam do processo de Bolonha depois de ter satisfeito as condições e os procedimentos de adesão.

5 Cf. <http://europa.eu/scadplus/leg/it/lvb/r15001.htm>

ao respeito dos direitos humanos universais, à prevenção do terrorismo, aos problemas relacionados com os fluxos migratórios e à realização das reformas institucionais no respeito pelas especificidades culturais de cada país.

Dentro do processo mais geral de redefinição de todo o sistema do ensino superior – do qual a Europa é um observatório privilegiado – é sempre possível divisar a multiforme privatização dos saberes e a constituição de mercados culturais que tornam as condições de acesso à aprendizagem diversas e menos seguras durante a vida inteira, não obstante as proclamações para que as sociedades sejam sempre orientadas para a informação global e para o conhecimento.

De fato, no seu conjunto, a Europa parece sofrer de carências de investimentos na formação dos recursos humanos, e os países da UE, como comprovam recentes pesquisas dos Estados europeus<sup>6</sup>, destinam em média pouco mais de 5% do PIB<sup>7</sup> às despesas públicas para a instrução e à formação, enquanto permanece sempre nitidamente deficitário o nível do financiamento privado. Em geral, no modelo social europeu, as fontes privadas foram sempre consideradas como um complemento e não como uma substituição do financiamento público, mas, diante dos novos desafios da mundialização, parece que a solução do problema está no aumento dos recursos provenientes de tais fontes.

Tal diferença se tornaria particularmente evidente exatamente nos setores essenciais para a economia do conhecimento, como o ensino superior, a instrução dos adultos e a formação profissional permanente<sup>8</sup>. Em conjunto, a UE investe significativamente menos no ensino superior do que os Estados Unidos da América, que gastam mais do dobro por estudante que a UE.

Em relação ao PIB, a média da UE é de apenas 1,1% para o ensino superior, e a dos Estados Unidos é de 2,3%. A diferença de financiamento neste setor é ainda marcada em relação ao setor da pesquisa e desenvolvimento (P&D), no qual os percentuais são de 1,9% do PIB, na UE, contra 2,7% nos Estados Unidos. As universidades europeias sofrem as consequências disso. O outro setor no qual são incontestavelmente necessários investimentos privados maiores seria o da formação profissional permanente e da instrução dos adultos, onde se revelam ainda profundas diferenças de um país a outro.

---

6 Cf. Eurostat, *Statistics in focus*, n.117/2008.  
([http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-SF-08-117/EN/KS-SF-08-117-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-08-117/EN/KS-SF-08-117-EN.PDF)).

7 Produto Interno Bruto.

8 Uma pesquisa detalhada sobre a educação/instrução dos adultos com referência particular às mulheres, de ISTAT 2007, está em DANDOLO, P. *La formazione e la partecipazione femminile*, "Rassegna Sindacale", Settimanale della CGIL, n. 2 (1999).

Só 40% dos trabalhadores europeus empregados participam da formação profissional permanente (23% nas pequenas e médias empresas, PME) e só 62% das empresas fornecem um tipo de formação aos seus quadros (56% para as PME). Embora no modelo social europeu, como foi observado, as fontes provenientes das empresas privadas sejam só um complemento do financiamento público, a situação atual exigiria novos investimentos públicos específicos e maiores intervenções privadas em complemento dos financiamentos públicos. Isso representa um desafio particular para os diversos novos Estados membros da UE, em consideração das suas dificuldades de balanço e da elevada quota pública destinada à instrução formal.

Ao mesmo tempo, é preciso não omitir que os próprios Estados Unidos importam muitos cientistas da Europa, da China e da Índia diante do fato que a privatização dos estudos está levando ao desmantelamento do ensino público, à precarização – eufemisticamente definida como contratação – da função docente e, de qualquer modo, à necessidade obter da formação pública de outros estados.

O cenário europeu atual parece subalterno às políticas financeiras e monetárias dos anos 1980, com a diminuição de poder e a progressiva privatização do estado social, e a expansão do mercado único europeu. Na economia do conhecimento e na desarticulação do trabalho, os saberes foram atomizados e diminuídos em habilidade e competências.

A perda de unitariedade dos saberes desenvolveu uma rede de competências incontroladas e incontroláveis; a subalternidade da política ao mercado exprimiuse através da perversividade de um sistema econômico que não produz mais riqueza compartilhada, mas domina o cenário com suas operações financeiras convulsas e fraudulentas, como se viu com as “bolhas” especulativas destes últimos tempos.

O maior dano que este processo produziu foi o da apropriação e redefinição do conhecimento como mercadoria sujeita às leis do *marketing* e da utilização dela como instrumento para a acumulação crescente do capital e para a reidentificação daqueles que trabalham e estudam. Trabalhadores e estudantes que o próprio sistema considera e trata como recursos que se usam e descartam.

“Como o operário-massa, o estudante-massa não pode viver a sua formação como um ato voluntário de crescimento e aculturação, mas exclusivamente como um processo coagido, momento de passagem necessária apenas para entrar no mundo do trabalho.”<sup>9</sup> Tais questões afetam, inevitavelmente, a questão educativa e os sistemas de formação, levantando reflexões e soluções novas e mais críticas.

A declaração de Bolonha abre um cenário de reflexão crítica. As universidades falaram à Europa defendendo que o procedimento constitucional da unificação

---

9 PERRELLI, Raffaele. *L'estate e l'autunno dell'università italiana*. In: “Critica Marxista”, n. 6 (2008), p. 40.

deve acontecer através do reforço das dimensões intelectuais, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, ou através de uma aliança sinérgica entre produção imaterial e produção material. A Declaração gira em redor do eixo da educação-ensino como bem público e celebra o início daquilo que depois será conhecido como “Processo de Bolonha”.

Ao contrário daqueles que pensam de outro modo, o desafio quer abrir e potenciar um espaço do conhecimento que não esteja subordinado às regras dos mercados, mas em condições de reverter as relações de força dando, de novo, a estratégias e valores culturais a barra de direção para as escolhas da futura Europa<sup>10</sup>.

Na realidade, ao processo chamado de Bolonha são imputadas também as orientações depois impostas pelo Conselho de Lisboa, de 23-24 de março de 2000, segundo o qual “a União Europeia deve tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitivo e dinâmico do mundo.” A orientação de Lisboa consiste em vincular as políticas europeias do conhecimento à profissão e às políticas do trabalho, ou seja, ao mercado do trabalho privado e às estratégias econômicas impostas pelos fluxos financeiros mundiais questionando a formação permanente (*lifelong learning*)<sup>11</sup>.

Exatamente esta última, segundo o Conselho de Lisboa, deve gravitar em torno de quatro eixos centrais: capacidade de inserção profissional, espírito de empreendimento, capacidade de adaptação, oportunidades iguais. Para alcançar o objetivo do processo de Lisboa, a Comissão Europeia fixou uma política de cooperação no campo do ensino, em particular através do método de coordenação aberta<sup>12</sup>. O cenário proposto por Bolonha, portanto, acaba sofrendo, com o tempo, as influências coativas do mundo econômico através da adoção das categorias da flexibilidade, da mobilidade, da privatização, da competitividade gerencial e da desregulamentação, que pertencem

---

10 Cf. MARCONI, Augusta. *La formazione nello spazio europeo*. Pescara, Edizioni Scientifiche Abruzzesi, 2008.

11 ALEANDRI, Gabriella. *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*. Roma: Armando, 2003.

12 Programas de ação da Comunidade, para decisões comuns, foram adotados com procedimentos conjuntos entre Conselho e Parlamento da UE, em particular: SÓCRATES, que compreende ações separadas, ERASMUS (ensino superior), COMENIUS (ensino escolar), LINGUA (para a aprendizagem das línguas), GRUNDTVIG (para a educação dos adultos e outras modalidades de instrução), MINERVA (para as tecnologias da informação e da instrução), através do monitoramento seja dos sistemas de inovação da instrução, seja acompanhando as iniciativas políticas com os outros programas comunitários. Além destes há: ERASMUS MUNDUS, que tem como objetivos a qualidade do ensino superior na Europa através de iniciativas com as quais financiar cursos de mestrado para os estudantes melhores; eLEARNING, que tem como objetivo promover a integração das tecnologias da informação e da comunicação nos programas de instrução e de formação por toda a Europa; TEMPUS, que tem o objetivo de promover o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior nos novos países parceiros do Mediterrâneo (os Balcãs ocidentais), mas também os novos Estados independentes da ex-União Soviética e até Mongólia.

ao mercado neoliberal<sup>13</sup>; esse mesmo mercado que já está mostrando os seus limites com a pretensão de governar a política, os sistemas de acesso ao mercado do trabalho e às políticas de ensino escolar e universitário.

Acontece, portanto, que “a universidade, que é o coração da estratégia do conhecimento, está projetada numa dimensão de grande proximidade com o mundo das empresas e da economia e, sobretudo, o governo das políticas da instrução passa para um diretório supranacional, que tem um déficit de instrumentos institucionais e utiliza a forma do Estado nacional como instrumento de intervenção.”<sup>14</sup>

Hoje em dia, finalmente, alguns estudiosos e investigadores tendem a revisitar criticamente o processo de Lisboa e retomar a Declaração de Bolonha.

## Um caminho longo

A história da Declaração de Bolonha se insere na Magna Charta Universitatum, de 18 de setembro de 1201. Por ocasião do 900º aniversário da fundação da Universidade de Bolonha, os reitores da maior e mais antiga universidade da Europa assinaram a Magna Charta, afirmando que o futuro da humanidade, no final do II milênio, dependeria em grande medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico.

Sucessivamente, dez anos depois da Magna Charta e por ocasião do 800º aniversário da fundação da Universidade de Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram, com data de 25 de maio de 1998, a *Declaração conjunta da Sorbona sobre a harmonização da arquitetura do sistema europeu de ensino superior*, na qual afirmaram que “a Europa não é apenas a Europa do euro, dos bancos e da economia”, mas deve ser “também uma Europa do conhecimento.”

Na realidade, o Processo de Bolonha marca, segundo alguns estudiosos, uma linha de continuidade com o esforço empreendido já na Idade Média, de desenhar uma geografia unitária das instituições universitárias assim como foi descrito por Jacques Le Goff<sup>15</sup> e retomado por Giuseppe Dalla Torre<sup>16</sup> no seu informe sobre a *atuação do Processo de Bolonha nas Universidades Europeias*, por ocasião do 50º aniversário da assinatura dos Tratados de Roma de 25 de março de 1957.

13 GALLINO, Luciano. *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari, Laterza, 2007.

14 PERRELLI, Raffaele. Op.cit., p. 40.

15 Cf. LE GOFF, Jacques. *Les intellectuels au Moyen Age*. Paris, Le Seuil, 1956.

16 DALLA TORRE, Giuseppe. *L'attuazione del Processo di Bologna nelle Università Europee*, informe do vice-presidente da Conferência dos reitores das universidades italianas. Roma, CRUI, 2007.

Entre os outros, o artigo 149 do Tratado que institui a Comunidade Europeia (CE) estabelece que ela “contribua para o desenvolvimento de um ensino de qualidade incentivando a cooperação entre os Estados membros” e, se necessário, apoiando e integrando as suas ações. Os objetivos estabelecidos pela Comunidade são os de desenvolver a dimensão europeia da educação, estimular a mobilidade e promover a cooperação entre as escolas e as universidades europeias, desenvolver a troca de informações sobre compromissos comuns aos sistemas de ensino nos estados membros, encorajar o desenvolvimento da educação a distância, favorecer a cooperação com outros países e organismos internacionais.

A Declaração de Bolonha reconheceu que a:

Europa do Conhecimento constitui fator insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milênio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural.

Nessa sessão, os ministros assumiram o compromisso de se encontrarem a cada dois anos para avaliar os progressos e estabelecer as prioridades para as ações seguintes.

Depois de Bolonha, eles se encontraram em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e, segundo a agenda, se encontrarão em 2009 em Leuven/Louvain-La-Neuve. Em particular, no encontro de Londres os ministros adotaram também uma estratégia comum acerca de como comunicar e difundir os próprios esforços nos outros países e continentes, e assumiram a tarefa de criar o Registro da Agência Europeia para a verificação da qualidade do ensino e da pesquisa também na perspectiva, delineada na Declaração *sobre uma maior cooperação europeia em matéria de ensino e formação profissional* de Copenhague, de 30 de novembro de 2002, e assim conseguir uma cooperação mais estreita entre instrução e formação profissional.

Na Conferência de Berlim, os ministros do ensino superior concordaram com a necessidade de incluir o esforço para a realização do espaço europeu do ensino superior (SEIS) com o da investigação (SER) dentro do Processo de Bolonha.

A fim de estabelecer a ligação entre o Processo de Bruges-Copenhague e o de Bolonha, a Comissão da UE elaborou sucessivamente uma tabela das

qualificações europeias para a aprendizagem permanente (EQF). A iniciativa foi depois coordenada e apoiada por outros acordos no campo da transparência e das qualificações (EUROPASS), da transferência de créditos (ECTS, ECVET) e da certeza da qualidade (ENQA, ENQAVET). De importância igual é a ligação estabelecida entre a Área Europeia do Ensino superior e a Área Europeia da Investigação (EHEA e ERA)<sup>17</sup>.

**O Processo de Bolonha.** O Processo de Bolonha se propõe a realizar em 2010 um Espaço Europeu do Ensino superior. Trata-se de um grande esforço de convergência dos sistemas universitários dos países participantes, com o objetivo de garantir em 2010<sup>18</sup> que os sistemas de ensino superior dos países aderentes possam garantir a transparência e a legibilidade dos procedimentos formativos e dos títulos de estudo; a possibilidade concreta para estudantes e laureados de prosseguir facilmente os estudos ou encontrar uma ocupação em outro país europeu; uma capacidade maior de atração do ensino superior europeu em relação aos cidadãos de países extraeuropeus; a oferta de uma ampla base de conhecimento de alta qualidade para assegurar o desenvolvimento econômico e social da Europa. Trata-se de objetivos ambiciosos e não exclusivamente referentes ao Processo de Bolonha e para alcançá-los foram preparadas e operacionalizadas diversas estratégias de ação.

No entanto, o Processo de Bolonha não se baseia num tratado internacional de caráter obrigatório para os governos e não se propõe a uniformizar os sistemas de ensino europeu, mas persegue a manutenção da sua diversidade, ainda que dentro de um referencial comum, para o que os países membros se comprometam a construir conexões entre países e sistemas de ensino, mantendo ao mesmo tempo a sua especificidade. O processo se realiza em vários níveis: internacional, nacional e institucional.

No âmbito internacional, foram delineadas várias modalidades de colaboração e foram criadas diversas estruturas com a finalidade de contribuir para o avanço do processo. Antes de tudo, os ministros da educação dos países participantes se encontram a cada dois anos para avaliar os resultados obtidos, formular ulteriores indicações e estabelecer as prioridades para o biênio seguinte. Nos períodos entre as conferências ministeriais, um papel fundamental é desempenhado pelo chamado *Bologna Follow-up Group* (Grupo de Seguimento de Bolonha), que se

---

17 A Comissão da UE contribuiu para os trabalhos de Bolonha através das contribuições do *network* de Eurydice, que produziu tanto uma análise para cada país como uma comparação entre eles ao qual se remete.

18 A data de 2010 foi adiada devido à impossibilidade de os países signatários alcançarem os objetivos estabelecidos.

reúne duas vezes ao ano e é composto pelos representantes de todos os países signatários e pela própria Comissão Europeia<sup>19</sup>.

Na esfera nacional, o Processo de Bolonha vê cada país participante envolvido na execução do programa; fazem parte dele os Ministros titulares do ensino superior, as Conferências dos Reitores e outras Associações de instituições de ensino superior, as Organizações estudantis e, em alguns casos, também as Agências para a avaliação da qualidade, as Associações empresariais e outras organizações importantes. Muitos países europeus já realizaram reformas estruturais dos seus sistemas de ensino superior para adequar-se aos objetivos definidos em Bolonha, enquanto outros se preparam para fazê-lo; isso significa modificar sensivelmente a estrutura dos títulos e a organização dos cursos de estudo ou introduzir o sistema de créditos europeu e facilitar a mobilidade de estudantes e graduados.

No âmbito nível institucional, estiveram envolvidos no processo de reforma Faculdades, Departamentos, Cursos de estudo universitários e muitos outros atores institucionais, com prioridades diferentes de país a país, de instituição a instituição.

A Declaração inicial assinada em Bolonha (1999) enuncia seis objetivos específicos<sup>20</sup>, que são a adoção de um sistema de títulos facilmente compreensíveis e comparáveis, também pelo uso do Suplemento ao Diploma; a adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, respectivamente de primeiro e segundo nível; a adoção de um sistema de créditos didáticos – segundo o modelo da ECTS; a promoção da mobilidade através da remoção dos obstáculos ao pleno exercício da circulação dos estudantes, investigadores e pessoal administrativo; a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade; a promoção da necessária dimensão europeia do ensino superior.

Em consideração do caráter dinâmico do processo, a Conferência ministerial de Praga, de 2001, o enriquecia com novos objetivos e, em particular, se reconhecia às instituições e aos estudantes o papel de parceiros de pleno direito na busca dos objetivos comuns; se defendia a dimensão social do processo de Bolonha; se reafirmava o princípio que o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública.

---

19 O Conselho da Europa, o EI (Education International Pan-European Structure), a ENQA (Associação das Agências para a Avaliação da qualidade), o ESIB (Organismo di Representação dos Estudantes), a EUA (Associação das Universidades Europeias), o EURASHE (que representa o setor não universitário), a UNESCO-CEPES e a UNICE (Confederação dos Industriais Europeus) desempenham o papel de membros consultivos. Finalmente, numerosos seminários, chamados “de Bolonha” são organizados cada ano em várias sedes europeias para discutir temas relacionados ao processo, examinar os obstáculos ainda existentes e propor novas formas de colaboração.

20 Sobre esses objetivos exprimiram-se na Mensagem de Salamanca também as instituições europeias representadas pela European University Association (EUA) e também os estudantes da Higher Education Bologna Process (ESIB).

O encontro dos 40 Ministros, em Berlim, acrescentou outro importante objetivo ao Processo de Bolonha, a saber: considerar o Espaço Europeu do Ensino superior e o Espaço Europeu da Investigação como pilares de uma sociedade baseada no conhecimento. Em Berlim, os Ministros decidiram avaliar, no encontro seguinte de Bergen de 2005, os progressos feitos nos três objetivos do Processo de Bolonha identificados como prioritários: o sistema em dois ciclos; a avaliação da qualidade; o reconhecimento dos títulos e dos períodos de estudo.

O Grupo de Seguimento de Bolonha foi encarregado de realizar uma análise comparativa dos resultados obtidos nos três setores de cada país participante e um aprofundamento de dois temas particulares que são os critérios e as linhas diretivas comuns para a avaliação da qualidade, com um mandato na ENQA (European Network of Quality Assurance Agencies) e um sistema europeu de referência para os títulos acadêmicos com um mandato para um grupo de trabalho.

No já citado encontro de Bergen, os ministros receberam o informe do Grupo de Seguimento sobre o avanço dos processos de reforma nacionais nas três áreas identificadas como prioritárias, acentuando o progresso feito e os problemas ainda por resolver. Receberam o documento do grupo de trabalho sobre o sistema europeu de referência para os títulos acadêmicos, que compreende, entre outros, os “Descritores de Dublin”, comprometendo-se a elaborar, em 2010, sistemas nacionais compatíveis com o sistema europeu e adotando, enfim, os critérios e as linhas diretivas propostas pelo ENQA para a avaliação da qualidade e a proposta de um registro europeu das agências de avaliação a submeter à averiguação nacional. As novas prioridades delineadas pelos ministros para o período 2005-2007 consideraram a sinergia entre formação e pesquisa e a organização do doutorado, a dimensão social do Processo de Bolonha, a mobilidade dos estudantes e docentes no âmbito dos países participantes e as relações entre o Espaço Europeu da Educação Superior e o resto do mundo.

Em preparação da reunião de Londres de 2007, a EUA teve o mandato de preparar o relatório sobre os princípios fundamentais relativos aos estudos de doutorado, enquanto o Grupo de Seguimento incumbiu-se de apresentar os dados relativos à mobilidade e à dimensão social dos estudos nos países participantes. Pediu-se também ao Grupo de Seguimento que continuasse a análise dos progressos realizados nos vários países em relação com ciclos de estudo, qualidade e reconhecimento, com particular atenção para a aplicação dos critérios e das linhas mestras, propostas por ENQA para a realização dos sistemas nacionais de referência para os títulos, a liberação e o reconhecimento dos títulos comuns, também em nível de doutorado, para a criação de carreiras de ensino superior flexíveis, com procedimentos para o reconhecimento do aprendizado realizado em outros contextos.

## Quadro de referência para os títulos do Espaço Europeu do Ensino superior

O sistema dos títulos do Espaço Europeu de Ensino superior deriva as suas finalidades específicas dos objetivos perseguidos pelo “Processo de Bolonha”. Os mais importantes, entre estes objetivos, são a transparência internacional, o reconhecimento e a mobilidade.

A transparência internacional já estava no centro da “Declaração de Bolonha” quando ela colocava como objetivo um sistema de títulos facilmente legíveis e comparáveis. Apesar da função muito útil desempenhada por um instrumento, como o Suplemento ao Diploma<sup>21</sup>, seria, todavia, difícil garantir a legibilidade e a comparabilidade dos títulos dos países diferentes sem uma arquitetura que simplifique a sua compreensão recíproca com o auxílio de um sistema de referência comum. Isto levou ao pedido, expresso no “Comunicado de Berlim”, de realizar um “Sistema europeu dos títulos” (*overarching framework*), em condições de interligar de maneira coerente os sistemas nacionais dos vários países.

O reconhecimento internacional dos títulos se baseia na transparência. Um Sistema que ofereça, mais que uma mera afirmação de comparabilidade, a partilha plena dos “resultados de aprendizagem obtidos” (*learning outcomes*) que caracterizam uma qualificação e aumentam a possibilidade de utilizar os títulos em todo o Espaço Europeu do Ensino superior. O reconhecimento dos títulos serve a fins diversos – entre os quais o trabalho e a continuação dos estudos – que envolvem diferentes interessados. A construção de um Sistema europeu dos títulos com a colaboração dos interessados dos vários países aumenta a eficácia das outras ações realizadas para melhorar o seu reconhecimento e responder às diversas exigências.

Atualmente, em diversos países que aderiram ao processo de Bolonha, ainda não há correspondência plena entre títulos, duração e conteúdo dos cursos. As próprias reformas promulgadas não perseguem os mesmos objetivos, embora sejam todas apresentadas como resultado do processo de Bolonha.

A mobilidade internacional de estudantes e diplomados depende do reconhecimento dos seus estudos precedentes e dos títulos conseguidos. Os estudantes que passam de um ciclo ao outro têm necessidade de tal reconhecimento

---

21 O Processo de Bolonha promove o chamado “Diploma Supplement” (um documento no qual contam informações relativas ao título/qualificação obtida) para dar a possibilidade de comparar os vários títulos concedidos pelas entidades de instrução em toda a Europa. As finalidades de tal documento é tornar o sistema de ensino universitário europeu mais homogêneo e competitivo a nível internacional.

para poder ter acesso a cursos de estudos mais avançados. Os estudantes que se movem no âmbito de um mesmo ciclo podem tirar benefício de uma descrição clara do nível e da natureza dos vários cursos de estudo. Ainda que um sistema europeu dos títulos seja particularmente útil para promover a realização e o reconhecimento dos títulos conjuntos (*joint degrees*) concedidos por diversos países, isto parece mais favorável àqueles Estados fortes que aderiram ao processo, que têm possibilidade de ditar as condições, exprimindo de tal modo uma hegemonia do conhecimento e um controle sobre os países restantes.

Enquanto sistema europeu (*overarching framework*), o Sistema dos títulos do Espaço Europeu de ensino superior (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*), doravante chamado “Sistema Europeu”, fornece um metassistema dentro do qual se desenvolvem os sistemas nacionais, estabelece o marco e os limites dos sistemas nacionais, além de facilitar a compreensão de como os vários sistemas nacionais se referem e se ligam entre si. O Sistema Europeu oferece uma estrutura partilhada de ciclos e níveis, provida por descritores para cada ciclo, mas não inclui os detalhes dos sistemas nacionais que refletem exigências exclusivamente locais. Ele não substitui os sistemas nacionais, antes os enriquece, fornecendo uma série de pontos de referência úteis para demonstrar a mútua compatibilidade dos mesmos.

## Ciclos e níveis

O quesito que se coloca para qualquer sistema de títulos diz respeito à sua estrutura e ao número de subdivisões nele previstas. Para o Sistema Europeu, esta questão já teve resposta clara. A “Declaração de Bolonha” estabeleceu, de fato, dois ciclos principais e o “Comunicado de Berlim” ampliou depois essa definição, incluindo um terceiro ciclo ligado à investigação (doutorado). Tem-se acesso aos ciclos após ter cumprido o precedente. O termo “acesso” é utilizado na acepção dada pela “Convenção de Lisboa para o Reconhecimento”, ou seja, como “direito de apresentar a própria candidatura e ser levado em consideração para a admissão a um curso de estudo de ensino superior.” Isso não implica necessariamente um direito automático à admissão ao curso de estudo. O “Comunicado de Berlim” pediu, além disso, que o Grupo de Seguimento (*Follow-up Group*) do “Processo de Bolonha” averiguasse a possibilidade de incluir na estrutura também programas de estudo mais breves.

Alguns sistemas nacionais incluem subdivisões ulteriores dentro dos três “Ciclos de Bolonha”, mas elas não são amplamente compartilhadas dentro do Espaço Europeu de ensino superior. A relação existente entre os títulos concedidos no âmbito de tais subdivisões e os correspondentes aos ciclos principais dos respectivos sistemas nacionais poderia ser (e provavelmente será) utilizada informalmente

para indicar a sua posição aproximativa em relação ao Sistema Europeu. A tais títulos poderia também ser atribuído um número de créditos utilizáveis para a obtenção dos títulos de outro ciclo. O Sistema Europeu deveria também facilitar um reconhecimento adequado, embora parcial<sup>22</sup>, de tais títulos por parte de outros sistemas, cujos sistemas nacionais não previam títulos análogos.

O conceito de “ciclo” foi utilizado no “Processo de Bolonha” para indicar os diversos estágios do ensino superior, que compreendem títulos, cursos de estudo e fases de aprendizagem.

O “Comunicado de Berlim” desejava que fosse também levado em consideração um ensino superior mais breve, ligado ao primeiro ciclo, definido como “ciclo breve”. Os “títulos de ciclo breve” não são, todavia, utilizados em toda parte, e títulos comparáveis com eles não existem em todos os sistemas nacionais, por isso é importante que lhes seja atribuído um lugar no Sistema Europeu para facilitar o reconhecimento recíproco entre os países que os preveem e facilitar o seu pleno reconhecimento naqueles países que, embora não vejam tais títulos nos seus sistemas nacionais, recebam pessoas que os detêm. É sabido, aliás, que alguns países têm vários títulos deste nível, ou de nível análogo, com finalidade e estruturas diferentes. Alguns fazem parte do ensino superior, enquanto outros são considerados externos a ele.

Os cursos de estudo que dão acesso a um título de primeiro ciclo (ou a um eventual “título de ciclo breve”, no âmbito do primeiro ciclo ou ligado a ele) têm um “ponto de partida” às vezes denominado “percurso de ingresso” (*entry route*). Mas não se trata de um verdadeiro título. Ademais, a existência de diversos percursos de acesso às diversas tipologias de ensino superior, em alguns países, torna difícil a definição de um “nível” de acesso ao ensino superior, e o próprio termo “nível” poderia não ser apropriado; para resolver tal contradição, se poderia fazer referência ao Sistema Europeu, isto é, ao Artigo IV da “Convenção de Lisboa para o Reconhecimento” concernente aos títulos que dão acesso ao ensino superior:

Cada Parte reconhece, como objetivo de aceder aos programas do seu sistema de ensino superior, as qualificações concedidas pelas outras Partes e que satisfaçam nessas Partes, as condições gerais de acesso ao ensino superior, a menos que possam demonstrar que existe uma diferença substancial entre as condições gerais de acesso na Parte em que a qualificação foi obtida e na Parte em que o reconhecimento da qualificação é solicitado.

---

22 Para o reconhecimento parcial se remete às *Recomendações sobre os Critérios e sobre os Procedimentos para o Reconhecimento dos Títulos Estrangeiros* adotadas pela “Comissão da Convenção de Lisboa para o Reconhecimento”, em 2001.

Elemento chave do Sistema de referência para os títulos (*framework for qualifications*) é a descrição dos resultados esperados (*learning outcomes*). Os modos em que os resultados da aprendizagem podem ser qualificados e especificados são diversos. Tradicionalmente, o ensino superior é relativamente explícito no tocante aos resultados esperados em termos de conhecimento ou pelo menos no tocante aos conhecimentos incluídos no currículo; é, porém, menos explícito sobre a habilidade e sobre as competências exigidas para a concessão de determinado título. A fim de facilitar a comparação dos títulos, se está difundido a prática de descrever a gama mais ampla possível de resultados esperados da aprendizagem.

Os resultados gerais de um título, quer dizer, os resultados da aprendizagem comuns a todos os graduados de um certo tipo, podem se expressos por um “descriptor do título” (*qualification descriptor*). Necessariamente, os descritores do Sistema europeu devem ser de tipo geral: eles devem não só ser aplicáveis a uma vasta gama de disciplinas e perfis, mas também levar em conta, na medida do possível, as múltiplas articulações possíveis nos vários sistemas nacionais.

Depois da Conferência Ministerial de Praga, de 2001, fica sempre mais evidente que a estrutura sobre mais ciclos, introduzida em Bolonha, devia ser apoiada por maiores detalhes sobre os resultados de cada ciclo com vistas à transparência, ao reconhecimento dos títulos e à mobilidade acadêmica. Um grupo informal de especialistas do ensino superior provenientes de diversos países, sob a égide da “Iniciativa conjunta para a qualidade”<sup>23</sup> (*The Joint Quality Initiative*), produziu uma série de descritores, depois denominados “descritores de Dublin” (*Dublin descriptors*). Até agora, estes descritores não sofreram modificações significativas.

---

23 Cf. <http://www.jointquality.nl/>

## Os “descritores de Dublin”

Os descritores constituem um pacote orgânico e são lidos em relação entre si. Oferecem descrições gerais das expectativas de sucesso nos títulos de estudo conclusivos; visam identificar a natureza da qualificação no seu conjunto; não são prescritivos e nem exaustivos; podem ser traduzidos nas linguagens disciplinares específicas. Os estados podem acrescentar descrições mais detalhadas aos sistemas nacionais ulteriores.

Os “descritores de Dublin” são construídos sobre os seguintes elementos:

- Conhecimento e capacidade de compreensão (*knowledge and understanding*);
- Conhecimento e capacidade de compreensão aplicados (*applying knowledge and understanding*);
- Autonomia de juízo (*making judgments*);
- Habilidades comunicativas (*communication skills*);
- capacidade de aprender (*learning skills*).

Os “descritores de Dublin” oferecem definições gerais das expectativas de aprendizagem e de capacidade para cada um dos títulos conclusivos de cada ciclo de “Bolonha”.

Não devem ser entendidos como prescrições; não representam limiares ou requisitos mínimos e não são exaustivos; podem ser substituídos por características semelhantes ou equivalentes. Os descritores visam identificar a natureza da qualificação profissional no seu conjunto; não têm caráter disciplinar e nem sempre são circunscritos em determinadas áreas acadêmicas ou profissionais. Para certas disciplinas, portanto, será preciso recorrer a descritores expressos nas linguagens disciplinares específicas. Na medida do possível, eles são comparados com as definições das expectativas e das competências elaboradas pelas associações que representam os estudiosos do setor e os que se dedicam aos trabalhos.

Os membros do grupo de trabalho informal, mesmo na presença dos descritores de Dublin, reconheceram também a possibilidade de ulteriores elaborações ou inserções, num quadro evolutivo do sistema de referência dos títulos adotados no Espaço Europeu do Ensino Superior. Os títulos finais do ensino superior de ciclo curto (interno ou ligado ao primeiro ciclo) podem ser conferidos a estudantes que:

- tenham demonstrado conhecimento e capacidade de compreensão num campo de estudos de nível pós-secundário caracterizado pelo uso de livros de texto avançados; tal conhecimento fornece base para um setor laborativo ou profissional, para o crescimento pessoal e para estudos ulteriores que permitam completar o primeiro ciclo;

- sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos e capacidades de compreensão em contextos laborativos;
- possuam a habilidade de encontrar e usar dados para formular respostas a problemas bem definidos de tipo concreto ou abstrato;
- estejam em condições de se comunicarem visando à compreensão, habilidade e atividade com os seus colegas, com os superiores e com os clientes;
- possuam a capacidade de empreender estudos mais avançados com certa autonomia;

Os títulos finais de primeiro ciclo podem ser conferidos a estudantes que:

- tenham demonstrado conhecimentos e capacidades de compreensão num campo de estudos de nível pós-secundário e estejam num nível que, caracterizado pelo uso de livros de texto avançados, inclua também o conhecimento de alguns temas de vanguarda no próprio campo de estudo;
- Sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos e capacidades de compreensão de maneira a demonstrar uma abordagem profissional do seu trabalho e possuam competências adequadas tanto para idear e sustentar argumentações como para resolver problemas no próprio campo de estudo;
- tenham a capacidade de coletar e interpretar os dados (normalmente no campo de estudo próprio) considerados úteis para determinar juízos autônomos, inclusive a reflexão sobre temas sociais, científicos ou éticos ligados a eles;
- saibam comunicar informações, ideias, problemas e soluções a interlocutores especialistas e não especialistas;
- tenham desenvolvido aquelas capacidades de aprendizagem que são necessárias para empreenderem estudos sucessivos enquanto possível autodirigidos ou autônomos.

Os títulos finais de segundo ciclo podem ser conferidos a estudantes que:

- tenham demonstrado conhecimentos e capacidade de compreensão que estendem e/ou reforçam aquelas tipicamente associadas ao primeiro ciclo e permitem elaborar e/ou aplicar ideias originais, frequentemente em contexto de pesquisa;
- sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos, capacidade de compreensão e habilidade na solução de problemas a temáticas novas ou não familiares, inseridas em contextos mais amplos (ou interdisciplinares) ligados ao seu próprio setor de estudo;
- tenham capacidade de integrar os conhecimentos e gerir a complexidade, bem como formular juízos sobre a base de informações limitadas ou incompletas, incluindo a reflexão sobre as responsabilidades sociais e éticas ligadas à aplicação dos seus conhecimentos e juízos;

- Saibam comunicar de modo claro e sem ambiguidade as suas conclusões, bem como os conhecimentos e as razões subentendidas, a interlocutores especialistas e não especialistas;

- tenham desenvolvido aquelas capacidades de aprendizagem que lhes permite continuar a estudar o máximo possível de modo autodidata e autônomo.

Os títulos finais de terceiro ciclo podem ser conferidos a estudantes que:

- tenham demonstrado sistemática compreensão de um setor de estudo e domínio do método de pesquisa associado a ele;

tenham demonstrado capacidade de conceber, projetar, realizar e adaptar um processo de investigação com a probidade exigida do estudioso;

- tenham feito uma pesquisa original que amplia a fronteira do conhecimento, fornecendo uma contribuição que, pelo menos em parte, merece a publicação a nível nacional ou internacional; sejam capazes de análise crítica, avaliação e síntese de ideias novas e complexas;

- saibam comunicar-se com os seus colegas, com a comunidade mais ampla dos estudiosos e com a sociedade em geral nas matérias de sua competência;

- sejam capazes de promover, em contextos acadêmicos e profissionais, um avanço tecnológico, social ou cultural na sociedade baseada sobre o conhecimento.

### Créditos e “carga de trabalho” (*workload*)

As vantagens que derivam de um sistema nacional de créditos podem, em certa medida, ser retomados e ampliados em nível europeu. Benefícios ulteriores derivariam da adoção de um sistema de créditos em condições de sustentar o Sistema de títulos do Espaço Europeu do Ensino Superior que potencialmente possa fornecer aos sistemas nacionais dos títulos uma linguagem comum para os créditos<sup>24</sup>; difundir o uso dos resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) e das competências<sup>25</sup>; fundamentar-se sobre ampla base de experiência já adquirida no uso dos créditos para os intercâmbios internacionais; facilitar a colocação precisa do aprendizado conseguido ligando os créditos aos sistemas nacionais de nível e de descritores gerais do “Ciclo de Bolonha”; oferecer um ulterior ponto de referência

24 Esta linguagem comum se fundamenta sobre os “resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) e sobre a “carga de trabalho” (*workload*) dos estudantes, a utilizar para descrever e situar os diversos títulos nacionais.

25 Nesta perspectiva se propõe utilizar os créditos como um método para quantificar e exprimir o aprendizado efetivamente conseguido (*learning achievement*).

para assegurar a qualidade em nível europeu e compreender os sistemas nacionais dos títulos; fornecer uma coligação entre ensino superior e outras forma de ensino para a construção de um Sistema Europeu e para o aprendizado permanente capaz de integrar todas as formas e as modalidades de aprendizado; contribuir para a projeção e realização de cursos de estudo internacionais “comuns” (*joint degree*) e de outros programas de colaboração; facilitar a conexão global do Espaço Europeu do Ensino (e o reconhecimento dos seus títulos) com outros sistemas baseados em créditos.

Relativamente ao sistema de créditos, o “Comunicado de Berlim” sublinhava como o próprio ECTS progressivamente se tornou uma base comum de referência para os sistemas nacionais de crédito<sup>26</sup>. O Sistema de títulos do Espaço Europeu de Ensino é concebido para facilitar a comparação dos títulos conseguidos nos vários sistemas nacionais de título ou, em qualquer caso, conjuntamente entre dois ou mais sistemas nacionais com base num acordo de *joint degree*. Em geral, o processo de Bolonha propõe que aos títulos dos sistemas nacionais sejam atribuídos créditos e que o sistema de créditos adotado e aplicado pelos sistemas nacionais de títulos seja compatível com o ECTS<sup>27</sup>.

Com base nestas considerações, foram propostas algumas linhas mestras para a associação de créditos e títulos no âmbito dos sistemas nacionais<sup>28</sup>. Em relação a isso, alguns levantam críticas e perplexidade:

---

26 O ECTS teve seu início em 1989, como sistema de transferência dos créditos, mas atualmente se está desenvolvendo num sistema tanto de acumulação como de transferência. Além disso, o ECTS, embora tenha sido inicialmente concebido como método para a quantificação da “carga de trabalho” (*workload*), hoje inclui também o conceito de “resultados da aprendizagem obtidos” (*learning outcomes*), e em algumas das aplicações adicionais do ECTS há exemplos da utilização do “tempo de aprendizagem presumível” (*notional learning time*) para ligar o ECTS aos volumes dos “resultados da aprendizagem obtidos” (*learning outcomes*).

27 As discussões dos últimos anos sobre os títulos de primeiro e segundo ciclo, e sobretudo os seminários do “Processo de Bolonha” de 2001 e 2003 ocorridos em Helsínki, enfrentaram o tema dos títulos do ponto de vista da faixa de créditos ECTS associada a eles. O peso dos créditos ECTS do ciclo breve foi discutido pela “*Joint Quality Initiative*” e pela EURASHE. Não houve nenhuma consideração aprofundada do ECTS em relação ao terceiro ciclo. Este tema foi enfrentado no Seminário da European University Association (austriaco-alemã) de Salzburg realizado em fevereiro de 2005; naquela sessão os participantes não chegaram a uma conclusão definitiva. Uma declaração conjunta da Conferência de Reitores em Áustria, Alemanha e Suíça indicou que um limite adequado para a duração do doutorado é, via de regra, três anos. Reino Unido, França e Dinamarca adotaram o mesmo limite.

28 Os títulos do ciclo breve (no âmbito do primeiro ciclo, ou em ligação com ele) deveriam incluir cerca de 120 créditos ECTS; títulos do primeiro ciclo deveriam incluir cerca de 180-240 créditos ECTS; títulos do segundo ciclo deveriam incluir cerca de 90-120 créditos ECTS, com pelo menos 60 créditos ECTS em nível do segundo ciclo; títulos do terceiro ciclo não devem necessariamente estar associados a créditos.

O crédito, como todos sabem, é uma tentativa de governar o tempo por parte das instituições formativas, sobretudo o tempo dos estudantes... de alguma maneira o crédito representa uma espécie de salário simbólico que modifica a própria condição de estudante universitário. Este último se torna assim um aprendiz trabalhador do conhecimento inserido num circuito de produção/retirada/assunção do saber, que o vê totalmente na ignorância do processo geral e abrangente<sup>29</sup>.

## Alguns nós críticos do processo em ato

A definição de Lisboa da União Europeia como “espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” já se tornou uma frase idiomática em todos os Conselhos europeus que se ocupam com o ensino e a formação, e o conceito de *capital humano*<sup>30</sup> é veiculado através de todos os documentos oficiais, como se quisesse esclarecer que também a terminologia se enquadra com as escolhas econômicas. Isto supôs a subordinação das políticas europeias do conhecimento às exigências do mercado de trabalho e das estratégias neoeconômicas. Na formação do capital humano não é mais prioritária a educação dos indivíduos no contexto societário, mas prioritária a aprendizagem individual para permanecer no interior do mercado de trabalho na convicção de que cada um possa construir sozinho o próprio futuro<sup>31</sup>. Neste ponto de vista, então, é natural que aqueles que não conseguem inserir-se neste processo deveriam ser acompanhados de instrumentos que favoreçam a reinserção segundo as quatro condições ditadas pela política para o emprego: capacidade de inserção profissional, espírito de empreendimento, oportunidades iguais, capacidade de adaptação. A formação, em todos os níveis, se torna recipiente de uma inclusão subordinada ao mercado de trabalho.

Também o que é definido como aprendizagem durante a vida toda, ou seja, o *lifelong learning*, parece funcional a uma sociedade sempre mais frequentemente subalterna aos princípios do neoliberalismo e do economicismo. A dimensão totalmente nova consistiria em condicionar a reorganização das políticas europeias do conhecimento em função da ocupação e, portanto, das políticas do trabalho, ou seja, das estratégias econômicas<sup>32</sup>.

---

29 PERRELLI, Raffaele. Op.cit., p. 39.

30 Cf. SPADOLINI, Bianca. (Org.), *Teorie di economia dell'istruzione*, Roma, Armando, 1996, p. 47-55.

31 Cf. BAUMAN, Zigmund. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna, Il Mulino, 2001.

32 Uma posição finamente crítica a esta posição está em RIFKIN, Jeremy. *Il sogno europeo*. Milano, Mondadori, 2004.

Na realidade, como se procurou observar, as coisas não são tão promissoras, pois os mecanismos do mercado são livres para determinar as estruturas da economia, a natureza e a tipologia do emprego e de tudo o que constitui o mérito e o valor de tal mérito e dos títulos conseguidos. Tudo isso faz com que o conhecimento seja conceitualizado como instrumento ao serviço da tecnocracia. Deste modo, o conhecimento é também separado da sua base epistemológica, tornando-a mais instável e mais dependente do mercado de trabalho.

Para o processo de Lisboa, a questão do emprego dos graduados ou diplomados deveria estar na base da estrutura dos cursos do ensino universitário, com o resultado que os diplomas se tornam também produtos comerciais a anunciar, do mesmo modo que todos os outros produtos expostos. As expectativas e as responsabilidades dos estudantes e dos empresários, em relação às qualificações universitárias, reforçam uma abordagem de tipo competitivo-individualista do estudo, enquanto os estudantes sentem, sob todos os efeitos, competir como potenciais adversários no mercado de trabalho. Esse modo de conceber a educação universitária inibe o intercâmbio do conhecimento entre as partes, de um modo desinteressado e, além disso, obstaculiza a disseminação das ideias que não estão conformes à ideologia do livre mercado, entre acadêmicos e estudiosos. A situação é complicada também pelo fato de que o livre mercado é colocado numa posição privilegiado e premia as universidades que concedem diplomas que dão lugar a um emprego imediato. Neste ponto, a universidade se torna uma verdadeira máquina de produção de diplomas e predadora de estudantes, além de aumentar a própria participação no mercado. Por outro lado, o que está acontecendo é isso: a procura de emprego dos diplomados num mercado da educação universitária global se reduz a afinar uma série de competências que são dispendiosas num mercado de trabalho que é continuamente instável e mutável no tempo e nas demandas. O resultado final é que as universidades se transformam em verdadeiras indústrias para a produção de diplomas. Elas recebem incentivos econômicos e são recompensadas, pois fornecem diplomados ao mercado de trabalho e fazem parecer críveis os objetivos das estatísticas governamentais em relação ao acesso ao ensino universitário.

O deslocamento é evidente. Não é mais prioritária a organização social dada por uma programação política que visa regular a vida dos cidadãos, mas é o indivíduo que, através da aprendizagem, pode reforçar o papel que permita que permaneçam no interior do mercado de trabalho. Desse modo, o ensino e a formação são os recipientes da ocupação, da inclusão social, da investigação e da inovação, da cultura e da política da juventude, da política da empresa, da sociedade da informação, da política econômica e do mercado de trabalho. A aprendizagem durante a vida inteira faz parte das políticas da educação que entram nos procedimentos de coordenação aberta, e é conceitualmente diferente daquilo que é definido como “direito ao ensino e à formação permanente”.

Enfim, a tendência que surge é fazer funcionar uma aprendizagem ligada às políticas de trabalho e despotencializar uma formação contínua que não esteja completamente integrada nas lógicas de mercado. Noutros termos, a diferença substancial que é sancionada pela Conferência de Lisboa é a estabelecida entre *sociedade do conhecimento* e *sociedade cognitiva*, vendo, na primeira, a veloz distribuição exponencial da informação e, na segunda, a busca de uma contínua formação crítica dos indivíduos. A Conferência de Lisboa escolhe só o primeiro tipo de sociedade, constituindo-se como uma verdadeira consequência do processo de Bolonha.

O acento é colocado agora na faculdade de aprender. O mercado dos serviços educativos, de fato, modifica o próprio estatus do ensinante, que pode tornar-se *tecnológico*, exatamente como sustentado e programado pela mesma Conferência, quando não diretamente *transparente* ao se utilizar um pacote formativo ou modalidades *on-line*. O docente se torna, no máximo, o projetista de um segmento formativo e a sua natureza não muda, a saber: os componentes relacionais, que fazem do ensinante um eixo da interação escolar e extraescolar são anulados, gerando assim uma interrupção entre escola, universidade e sociedade.

Neste quadro, as próprias universidades mais qualificadas serão também as mais privatizadas, enquanto as outras perderão o seu *DNA*, não podendo mais garantir a universalidade dos saberes e menos ainda o acesso de todos ao conhecimento. De fato, tudo isso já conduziu ao nascimento de instituições chamadas universitárias como as:

- *corporation universities*, ou seja, as universidades das multinacionais, frequentemente daquelas que produzem altas tecnologias informáticas e que revolucionam as linguagens virtuais;

- *click-universities*, ou seja, os ateneus virtuais que produzirão (já produzem) sempre mais conhecimento acessível a quem puder utilizar tecnologias em frenética inovação e entrar, desse modo, entre os recursos do capital humano;

- universidades como *liceus superiores*, ou seja, aquelas universidades estatais que, como *repetidoras didáticas*, fornecerão conhecimento de base que não se pode gastar diretamente no mercado de trabalho (sobretudo as faculdades humanísticas) e que serão penalizadas com escassos recursos econômicos.

Em suma, “a instituição universitária, paradoxalmente, entrou numa difícil crise exatamente no momento em que a União Europeia reconhecia a si mesma como uma sociedade baseada no conhecimento, revelando-se pouco capaz de intervir na esfera do simbólico, do imaterial. A província do ensino e da formação entrou numa espécie de limbo retórico, feito de declarações de princípio excelentes, mas também redutivas. Cabe repetir que a União Europeia se constitui, sobretudo, na esfera do econômico-financeiro-bancário. O ponto de

maior fraqueza das políticas europeias da formação é o próprio reconhecimento naquilo que é considerado comumente o momento mais alto, a estratégia surgida em Lisboa, em 2000, que fazia da Europa a sociedade do conhecimento

[...]. As implicações da escolha eram, sobretudo, duas: (1) acentua-se um tipo de divisão internacional do trabalho na qual cabe à comunidade europeia a tarefa de guiar e projetar, ao passo que às outras realidades econômicas cabe o fornecimento de mão de obra; (2) a principal função do conhecimento é responder à crise econômica dos países europeus, não se faz menção do conhecimento como quadro de uma pedagogia da democracia, necessária sobretudo para libertar todos os cidadãos das formas de falsa consciência.<sup>33</sup>

A virada é epocal e não podem ser ainda delimitados os campos e as consequências, porque são demasiado recentes, e repentinas demais as mudanças em ato. Entretanto, já é evidente que os saberes, que se tornaram manipuláveis, adquirem um valor social de mera reprodutibilidade pelos mercados<sup>34</sup>. O objetivo é, de fato, aprender a aprender por toda a vida para continuar no mercado de trabalho. Desaparece o interesse pela investigação e a aprendizagem não diretamente ligadas ao lucro, mas que geram saber e voltam como investimento na qualidade da vida e na contínua busca da liberdade. O que não se garante mais, portanto, é a possibilidade de as jovens gerações tornarem própria a aquisição sistemática e orgânica dos conteúdos principais de um determinado saber. Um fato é certo, tudo isso permitirá no tempo uma mentalidade colonizadora para com todos os aspectos da instrução e da própria vida. Os efeitos deste processo são desfiguradores porque privarão a formação de algumas dimensões importantes como o crescimento pessoal e solidário, a liberdade do ensino e da investigação acadêmica, a justiça social, o conhecimento cultural, que são garantia do desenvolvimento humano compatível.

Recebimento em: 05/01/2009.

Aceite: 10/01/2009.

---

33 PERRELLI, Raffaele. Op. cit., p. 40.

34 COBALTI, Antonio. *Globalizzazione e istruzione*. Bologna, Il Mulino, 2006, p. 95-148.

# Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação<sup>1</sup>

Reflections on the CAPES Evaluation System from the perspective of the V National Plan for Graduate Education

Robert E. Verhine

Lys M. V. Dantas

## Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o modelo de avaliação da CAPES à luz do V Plano Nacional de Pós Graduação. O texto apresenta uma revisão das origens do modelo e, em seguida, relata as alterações efetuadas no período contemplado pelo referido plano. Por fim, discute os desafios que a CAPES enfrentará no futuro próximo, atrelados ao crescimento, à diversidade e assimetrias do sistema; à necessidade de conceituação da inserção social; à demanda por avaliações qualitativas e por articulações CAPES x SINAES e CAPES nova x velha, para assegurar a qualidade e a relevância da avaliação sob sua responsabilidade.

**Palavras-chave:** Pós-graduação. CAPES. Avaliação de ensino superior.

## Abstract

This article proposes to reflect on the CAPES evaluation model and its relationship to the V National Plan for Graduate Education. The text presents a review of the origins of the model and, subsequently, relates the alterations effectuated during the time period addressed by the said plan. In its conclusion, it discusses the challenges that CAPES will face in the near future in order to assure the quality and relevance of the evaluations for which it is responsible. Such challenges are linked to the growth, diversity and asymmetry of the system; the need to conceptualize social insertion; the demand for qualitative evaluations and for greater articulation between CAPES and SINAES and between the old and new CAPES.

**Keywords:** Graduate studies. CAPES. Higher education evaluation.

---

1 O presente artigo se baseia em uma fala intitulada “Tendências na pós-graduação brasileira: uma análise a partir do V PNPG”, proferida por Robert Verhine no SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2008, promovido pela Pós-Graduação em Educação da UFMT, no dia 19 de novembro de 2008.

## Introdução

No final do ano de 2004, o MEC divulgou o V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG), abrangendo o período de 2005 a 2010, com foco no estabelecimento de metas e estratégias para o aprimoramento da pós-graduação (PG) que, segundo o próprio Plano, “constitui numa das realizações mais bem sucedidas no conjunto do sistema de ensino no país” (BRASIL, 2004, p. 8). Tal sucesso é revelado pelos dados. Há hoje mais de 2.700 programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, metade dos quais com cursos de mestrado e doutorado. No total, esses cursos atendem por volta de 140 mil alunos, diplomando em torno de 30 mil mestres e 10 mil novos doutores a cada ano. Para garantir esse atendimento, o país conta com aproximadamente 50 mil professores permanentes voltados para a pós-graduação, responsáveis, em grande monta, pela alta produção científica nos últimos dez anos, que fez o Brasil passar da 30ª para a 15ª posição em classificação mundial, ultrapassando países como a Suécia e a Suíça (CAPES, 2007).

A destacada qualidade da pós-graduação brasileira se deve, em parte significativa, ao sistema de avaliação adotado, em nível nacional, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Embora controverso, poucos duvidam que tal sistema tenha contribuído para o desenvolvimento da pós-graduação por meio de incentivos e orientações, encaminhados aos programas de maneira regular e sistemática (SCHWARTZMAN, 2005; SPANOGLO; SOUZA, 2004). Ainda assim, o V PNPG declarou a necessidade de aperfeiçoamento de tal sistema avaliativo. O Plano afirmou que a avaliação deveria se basear na qualidade dos resultados, “[...] na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade” (BRASIL, 2004, p. 66). Enfatizou que os índices propostos deveriam considerar a produtividade dos orientadores e a participação dos alunos na produção científica e refletir sobre a relevância de conhecimento novo. Sugeriu, entre outras coisas, a criação de novos indicadores que estimassem o aumento do valor agregado dos nossos produtos, uma ênfase maior na inovação e na produção tecnológica, a diversificação do sistema de avaliação, de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação e a introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado (BRASIL, 2004, p. 66-67).

Passado mais da metade do período a que se refere o V Plano, vale a pena discutir as mudanças implementadas, desde 2005, na avaliação da CAPES e

analisar a relevância das mesmas em relação às sugestões contidas no Plano e às novas tendências no âmbito da pós-graduação. O presente artigo pretende fazer uma contribuição nesse sentido. O texto é iniciado com uma revisão das origens do modelo de avaliação da CAPES para, na seção subsequente, relatar as alterações efetuadas no período contemplado pelo V PNPGE<sup>2</sup>. Nas considerações finais, o texto traz reflexões sobre os principais desafios que a CAPES vai precisar abordar no futuro próximo para assegurar a qualidade e a relevância do sistema de avaliação sob sua responsabilidade.

### A avaliação da CAPES: breve retrospectiva histórica<sup>3</sup>

Em 1951, a CAPES foi criada para promover uma campanha nacional com objetivo de melhorar o nível do pessoal lotado na educação superior, voltando-se inicialmente para a concessão de bolsas para estudantes brasileiros em estudos no exterior. A partir da formalização da pós-graduação no Brasil, através do Parecer nº 977/65 (CURY, 2005), essa ênfase foi modificada. O referido parecer distinguiu a pós-graduação *lato sensu* da pós-graduação *stricto sensu* e estabeleceu que essa última fosse composta por dois níveis: mestrado e doutorado. O parecer sugeria que o Conselho Federal de Educação (CFE) assumisse a responsabilidade pelo credenciamento dos cursos de pós-graduação e que tal credenciamento fosse baseado em uma avaliação sistematizada. Na época, contudo, o CFE não tinha competência legal para conduzir a regulamentação geral de tais cursos. De qualquer modo, a expansão da PG se intensificou após a reforma universitária instituída em 1968. Um elemento crítico nesse sentido foi a sanção da Lei 5.539/68, que modificou o Estatuto do Magistério e impôs a titulação de pós-graduação *stricto sensu* como condição para a progressão na carreira docente das universidades federais. A reforma de 68 também alterou o *status* legal do CFE, que passou a se responsabilizar pelo credenciamento dos cursos de pós-graduação.

O Parecer do CFE nº 77/69 indicava que os processos de credenciamento e credenciamento deveriam basear-se em visitas por comissões compostas por

---

2 Os autores gostariam de aproveitar a oportunidade para reconhecer o trabalho desenvolvido por Renato Janine Ribeiro, Diretor de Avaliação da CAPES no período 2004 a 2008. Muitos dos avanços discutidos no presente artigo foram devidos a sua dedicação e seu empenho.

3 Para um aprofundamento dessa retrospectiva, consultar SGUISSARDI, 2006 e VERHINE, 2008. Para um aprofundamento quanto à área de Educação, consultar HORTA e MORAES, 2005.

especialistas da comunidade acadêmica (CURY, 2005). Dada a surpreendente velocidade de crescimento do sistema, no entanto, não houve infraestrutura eficaz para a condução dessas visitas. A qualidade dos novos cursos de pós-graduação foi, então, posta em cheque. Em 1974, para apoiar a coordenação e o monitoramento do sistema de pós-graduação, criou-se o Conselho Nacional de Pós-graduação. No ano seguinte, o referido Conselho lançou o Plano Nacional para Pós-graduação, composto por um diagnóstico da situação e pelo planejamento de ações futuras (SGUISSARDI, 2006).

Em 1976, a CAPES iniciou a avaliação de cursos de pós-graduação, com esforços esporádicos e, de alguma maneira, informais, limitados ao uso interno. De acordo com Cláudio de Moura Castro, diretor da CAPES entre 1979 e 1982, o elemento-chave que levou à criação do sistema de avaliação da Agência foi a decisão de distribuir bolsas por meio de cotas aos cursos de pós-graduação. Ao tomar tal decisão, a CAPES presumiu que as bolsas seriam utilizadas, de modo responsável e eficaz, pelos melhores dentre eles, o que resultou a necessidade de classificação dos cursos (CASTRO, 2006). Para responder a essa situação, a Agência criou a Diretoria de Avaliação e destinou parte de seu orçamento para as atividades avaliativas.

Em 1980, a CAPES implementou o sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, adotando um modelo próprio que relacionava diretamente os resultados da avaliação à alocação de recursos, além de utilizar uma escala única de classificação, em cinco níveis (o que o distanciou dos modelos utilizados internacionalmente). Inicialmente previsto para um uso interno e restrito, o modelo CAPES de avaliação foi centralizado, baseado na coleta de dados por meio de relatórios detalhados que lhe eram encaminhados anualmente pelos programas. Desse modo, não foram foco do modelo a autoavaliação ou as visitas de avaliação. Além disso, o modelo originalmente adotado não previu uma divulgação ampla dos resultados. Contudo, de acordo com Castro (2006), a imprensa obteve uma cópia da classificação e disseminou a informação para os leitores. Os *rankings* rapidamente atingiram um status icônico e, desde então, se tornaram uma das características centrais – e controversas – do modelo de avaliação da CAPES.

Uma característica chamou atenção para o modelo original CAPES, nesse caso, compartilhada com outros modelos de avaliação utilizados internacionalmente: para obter *expertise* e legitimação, a Agência contou com membros da comunidade acadêmica. Em lugar de dispor dos pares apenas para as visitas, a Agência os incorporou a comissões que, até os dias atuais, se reúnem anualmente para analisar a informação fornecida pelos relatórios dos programas. Cada área de conhecimento foi e é representada por uma comissão (no presente, há 44 delas em funcionamento), composta por respeitados professores que trabalham voluntariamente.

Muitos dos aspectos básicos do modelo original permanecem intactos até o presente, mas alterações e ajustes foram feitos, especialmente em 1998. Dentre eles, foram significativas a mudança na escala, a consolidação do Conselho Científico-Técnico (CTC) e algumas modificações de procedimento. À época, percebeu-se que a escala utilizada não mais discriminava adequadamente os programas de PG (PPG). A CAPES, então, expandiu a escala de cinco para sete níveis e estipulou que as duas categorias superiores (6-7) fossem reservadas para programas considerados excelentes por padrões internacionais. Além disso, consolidou o CTC, tornando-o a instância decisória e o órgão responsável pela regulação e coordenação de todo o processo de avaliação. Dessa forma, o CTC passou a controlar a determinação final dos conceitos obtidos pelos programas e assumiu o papel de preservar a integridade da escala CAPES e da comparabilidade de conceitos entre os diversos campos de conhecimento.

Dentre as modificações de procedimento, uma alteração crucial implementada visou a uma maior padronização do processo de avaliação entre as áreas, o que envolveu a criação de uma ficha de avaliação única, composta por dimensões (quesitos) e subdimensões (itens) predeterminadas. No mesmo ano a CAPES modificou a periodicidade do ciclo avaliativo, de bianual para trienal. O ciclo passou a ser definido por dois anos de acompanhamento e por um terceiro ano de avaliação, resultando na atribuição de uma nota final com consequente classificação do programa em um dos sete níveis da escala. Combinando as etapas de acompanhamento e de avaliação, a CAPES objetivou assegurar as funções regulatórias e educativas associadas ao processo, dessa maneira atendendo demandas por controle estatal da qualidade de educação, por um lado, e por disseminação de informações de cunho diagnóstico e formativo, por outro. Ainda em 1998, a CAPES introduziu o Aplicativo Qualis, um sistema eletrônico delineado para qualificar a produção científica, por meio da análise de periódicos a partir da abrangência de circulação (categorias local, nacional, internacional) e da qualidade do conteúdo (níveis A, B e C). Algumas áreas, como a de Educação, subsequentemente expandiram o sistema Qualis para incluir outras publicações, como livros e anais de eventos.

Embora considerado um aprimoramento quando comparado à simples quantificação, pode-se argumentar que a qualificação da produção acadêmica implicou aumento de importância dada pela CAPES às publicações na avaliação dos programas, o que intensificou comportamentos considerados produtivistas por parte dos docentes e discentes. Mais uma vez, a comunidade acadêmica pressionou a Agência pelo refinamento do modelo. É nesse contexto que, no final de 2004, é divulgado o V PNPG. O modelo de avaliação CAPES sofre então outras modificações, que são discutidas na subseção a seguir.

## A avaliação da CAPES a partir do V PNPG

Após o lançamento do V PNPG, a CAPES voltou-se para mudanças visando ao melhoramento do sistema de coleta anual de dados e à simplificação e ao enriquecimento do modelo de avaliação.

Em termos do aplicativo de coleta (COLETA-CAPES), ainda que o V Plano tivesse recomendado a manutenção do “sistema de aquisição de dados nos moldes do COLETA”, a agência reconheceu a necessidade de aperfeiçoá-lo, tornando-o mais amigável aos PPG. A proposta inicial envolveu uma redução da quantidade de dados a levantar, mas, para evitar problemas de comparabilidade ao longo do tempo, as mudanças ficaram concentradas na estrutura técnica da aplicação, de modo a facilitar a entrada de dados e a produção dos relatórios decorrentes. Nessa construção, nove versões diferentes do aplicativo, cada uma propondo-se a corrigir problemas detectados na anterior, foram encaminhadas aos programas, criando confusões e resistências no âmbito da comunidade acadêmica. Em 2006, no entanto, a coleta procedeu de forma tranquila e, em geral, houve consenso que as reformulações representaram um avanço. Para muitos, entretanto, a quantidade de informações solicitadas continuou sendo excessiva, dificultando o trabalho de coordenação nos PPG. Em 2008, tal situação foi melhorada (pelo menos em parte) pela disponibilização do COLETA durante todo o ano, com possibilidade de preenchimento de forma contínua. Na prática, no entanto, os programas tendem a deixar esta tarefa para o final do período de entrega, gerando *stress* e criando problemas quanto à qualidade dos registros.

Entre 2005 e 2006, a CAPES tratou também da simplificação da ficha de avaliação. A ficha única padronizada, de 1998, era composta por sete quesitos (ou dimensões) de avaliação, desdobrados em 32 itens. A simplificação da ficha foi guiada por duas considerações. A primeira foi a redução do número de quesitos e itens para aqueles que verdadeiramente discriminassem entre programas de qualidade diferenciada. A segunda, atrelada à primeira, foi a tentativa de dar uma ênfase maior à avaliação de produtos que de insumos ou de processos. Tal ênfase foi justificada pela dificuldade de adequadamente julgar insumos e processos a partir de relatórios escritos, por um lado, e na inviabilidade, financeira e logística, de realização de visitas ao conjunto sempre crescente de PPGs, por outro. Principalmente, a CAPES reconhecia, então como agora, que avaliações tendem a implicar padronizações no objeto avaliado, o que não seria recomendável para processos e insumos, diante de sua diversidade. Vale acrescentar que o foco nos resultados e produtos foi também enfatizado no V PNPG. Na seção do Plano que tratou da avaliação (BRASIL, 2004, p. 66-67), as palavras “resultados” e “produtos” foram utilizadas múltiplas vezes,

enquanto as palavras “insumos” e “processos” foram ignoradas. Esse propósito foi atendido parcialmente pela ficha de avaliação aprovada em junho de 2006, que, apesar de colocar uma ênfase maior nos resultados, manteve insumos e processos como elementos significativos de avaliação.

Em termos da simplificação, os sete quesitos que existiam anteriormente foram reduzidos para quatro. Os antigos quesitos “Pesquisa”, “Atividades de Formação” e “Teses e Dissertações” foram incorporados a outros já existentes: “Proposta do Programa”, “Corpo Docente”, “Corpo Discente” e “Produção Intelectual”. Além disso, um quinto quesito, denominado “Inserção Social”, foi acrescentado, sendo desdobrado em três itens (inserção e o impacto regional e (ou) nacional do programa, sua integração e cooperação com outros programas e sua visibilidade ou transparência). A inclusão desse novo quesito foi bastante polêmica, sendo fortemente defendida pelas áreas das Ciências Sociais Aplicadas e pela área de Educação, mas não recebeu apoio de diversas outras áreas em que a vertente “prática” não é valorizada. Assim, foi determinado que o novo quesito seria incluído como “uma experiência” e que receberia, obrigatoriamente, um peso de apenas 10%. Os outros 90% foram distribuídos, de forma equilibrada, entre os quesitos “Corpo Docente”, “Corpo Discente” e “Produção Intelectual”<sup>4</sup>. O quesito “Proposta do Programa” não recebeu um peso, por entender-se que deveria ser utilizado para contextualizar o programa e para fornecer-lhe orientações, sugestões ou advertências a respeito do seu funcionamento. O número total de itens contidos nos quesitos foi diminuído de 32 para 22, mas cada área, dentro do acordado no âmbito de sua Grande Área, poderia incluir novos itens e determinar o peso a ser atribuído aos itens de cada quesito. Foi permitido que as áreas zerassem itens definidos pelo CTC, na medida em que julgassem que o item não se ajustava às suas especificidades.

A nova ficha foi testada na avaliação da CAPES realizada em 2007, referente ao período 2004-2006. No início de 2008, o CTC, instalado para acompanhar a avaliação referente ao triênio 2007-2009, criou uma comissão especial para re-apreciar a ficha, a partir da experiência desencadeada, e propor novas modificações.<sup>5</sup> A comissão especial, trabalhando em conjunto com a Diretoria

---

4 Aos três quesitos foi atribuído um peso inicial individual de 30%, totalizando assim 90%, mas cada área, de acordo com entendimentos no âmbito de sua Grande Área, poderia alterar esses pesos, respeitando o seguinte limite: variação de até cinco pontos percentuais, para mais ou para menos, no peso proposto de 30%. Dessa forma, foi admitido, para os três quesitos indicados, um peso individual dentro da faixa de 25% a 35%, desde que a soma deles fosse 90%.

5 A Comissão Especial de Acompanhamento e Avaliação foi instalada pelo CTC em fevereiro de 2008. Foi composta de sete representantes e ex-representantes de área, sob a coordenação de Robert E. Verhine, ex-representante da Área de Educação e c um dos autores do presente artigo.

de Avaliação da Agência, identificou a necessidade de maior simplificação para a ficha, bem como de revisão do peso atribuído aos resultados (aumento do mesmo quando comparado ao peso de insumos e processos). Além disso, reconheceu a precisão de uniformidade maior entre as fichas utilizadas pelas áreas, diminuindo as discrepâncias entre elas na atribuição de pesos, de forma a garantir consistência e comparabilidade na avaliação.

A proposta mais original da comissão, no entanto, foi a de exigir uma associação entre o conceito final atribuído ao programa e seu perfil. De acordo com esse raciocínio, para receber um certo conceito, não basta um programa atingir um total “x” de pontos, em função de contas e arredondamentos sobre os valores concernentes aos itens avaliados. O programa deve também apresentar um comportamento minimamente aceitável em determinados quesitos para garantir um determinado conceito final.

A comissão especial concluiu seu trabalho no mês de maio de 2008 e suas recomendações, com pequenas alterações, foram aprovadas pelo CTC, na sua 102ª reunião, realizada no mês de julho. A seguir, são sumarizados os pontos centrais nas modificações apresentadas:

Embora mantendo sua estrutura básica, composta de cinco quesitos, a ficha de avaliação a ser utilizada em 2010 será simplificada, assegurando-se a concentração de maior peso nos quesitos e itens correspondentes aos indicadores que, conforme os resultados da avaliação trienal de 2007, tenham sido efetivamente utilizados pela quase totalidade das áreas para classificar ou diferenciar o desempenho dos programas avaliados. Assim, o número de itens básicos que compõem a ficha será reduzido de 22 para 16 e pesos mínimos serão estabelecidos para cada item de forma a garantir que um número pequeno de itens, relacionado com a produção discente e a produção docente, represente mais do que 50% do peso total.

- Os quesitos “Corpo Discente” e “Produção Intelectual” passarão a ser considerados “quesitos centrais” para todas as áreas (por contemplar resultados e não insumos ou processos) e, portanto, receberão, em conjunto, um peso correspondente a 70% do total. Os quesitos “Corpo Docente” e “Inserção Social” assumirão, em conjunto, os 30% restantes, enquanto o quesito “Proposta do Programa” permanecerá sem peso<sup>6</sup>.

---

6 Para os quesitos Corpo Discente e Produção Intelectual, cada um pode ter um peso de 35% ou, no caso das áreas nas quais seja mais difícil apurar a qualidade da produção discente, o quesito Corpo Discente pode ter peso de 30%, atribuindo 40% ao quesito Produção Intelectual. Para os quesitos Corpo Docente e Inserção Social, os pesos sugeridos são 20% e 10%, respectivamente, mas as áreas podem optar para uma distribuição de 15% para cada um, na medida em que se julgarem pertinente.

• A respeito da relação entre o perfil do programa e seu conceito final, haverá, na avaliação de 2010, algumas “travas” na definição do conceito final. Exemplos das travas: um programa com nota “deficiente” ou “fraco” no quesito “Proposta do Programa” não poderá ter conceito final maior do que “3”; o menor valor dentre os conceitos obtidos pelo programa nos dois quesitos “centrais” definirá o limite máximo do conceito final a lhe ser atribuído; para obter o conceito final “5”, o programa deverá obter “Muito Bom” em pelo menos quatro dos cinco quesitos existentes, entre os quais terão que figurar necessariamente os dois quesitos “centrais”.<sup>7</sup> Existem, também, travas a respeito de programas que podem se candidatar para os conceitos “6” e “7”.

Deve-se observar que as modificações acima relatadas referem-se à ficha para a avaliação de programas de cunho acadêmico. Não se sabe, ainda, até que ponto tais reformulações se aplicam à nova ficha referente a programas profissionais, introduzida em 2007. A criação dessa ficha específica atendeu, pelo menos em parte, à sugestão apresentada no V PNPG quanto à “diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação” (BRASIL, 2004, p. 67). Embora conceituado em 1995, o mestrado profissional (originalmente denominado mestrado profissionalizante) foi, até 2007, sempre avaliado nos mesmos moldes do mestrado acadêmico. A ficha específica representou um passo no sentido de diversificar a avaliação de programas, mas sua diferenciação em relação à ficha para programas acadêmicos foi bastante limitada. Os quesitos foram mantidos, mas algumas alterações foram efetuadas na formulação dos itens para dar uma ênfase maior às contribuições práticas. Assim, no quesito “Corpo Discente”, foram valorizados os trabalhos de conclusão “vinculados à aplicação, patentes ou publicações”; no quesito “Produção Intelectual”, o foco ficou na produção em geral (e não apenas na produção bibliográfica), e, no quesito “Inserção Social”, um item foi incluído para abordar “[...] integração e cooperação com instituições públicas, empresas e organizações do terceiro setor”.

Além de modificar a ficha de avaliação de programas acadêmicos, a CAPES introduziu duas outras novidades em 2008. Uma dessas tratava do Aplicativo Qualis que, até 2007, conforme já explicitado, categorizava periódicos (e também anais de eventos) a partir da abrangência de circulação (categorias local, nacional, internacional) e da qualidade do conteúdo (níveis A, B e C). As categorias de abrangência, no entanto, perderam sentido no decorrer do tempo, pois com a *internet*, todas as publicações, potencialmente, circulam internacionalmente. Além disso, existiam discrepâncias marcantes entre as diversas áreas quanto aos critérios

---

7 Na aplicação dos entraves, algumas excepcionalidades serão admitidas em casos raros. Não há espaço para especificar tais excepcionalidades no contexto do presente artigo.

de classificação e quanto à distribuição dos periódicos classificados entre os níveis de qualidade. Assim, em maio de 2008, o CTC aprovou uma nova estrutura, composta de uma escala única, com oito estratos, e de uma série de regras para orientar o processo de classificação. Passa a ser exigido que cada área apresente ao CTC, para aprovação, os critérios pelos quais define cada estrato. Além disso, fica fortemente recomendado que os dois estratos superiores, denominados A1 e A2, apenas acomodem um percentual baixo de periódicos, contemplando aqueles da mais alta qualidade. Nesse mesmo ano, a CAPES, através da sua Diretoria de Avaliação, incentivou as áreas – especialmente as que compõem a Grande Área de Ciências Humanas – a desenvolver um Qualis-Livros, baseado numa leitura crítica dos livros, ou, pelo menos, de uma amostra deles.

Outra alteração implementada em 2008 foi a revalorização de visitas *in loco*, buscando informações, especialmente as relacionadas com insumos e processos, não captadas adequadamente nos relatórios anuais. No decorrer do triênio, todos os programas deveriam ser visitados, embora se reconheça que isto talvez não seja viável para as áreas com muitos programas (como a Área de Educação, por exemplo). Para orientar as visitas, uma ficha detalhada foi elaborada, para ser preenchida por cada comissão de visita. Não ficou claro, no entanto, como as informações colhidas pelas referidas comissões serão utilizadas. Não se sabe, por exemplo, se contribuirão apenas para o processo de acompanhamento ou se serão também incorporadas ao processo de avaliação (realizado no final de cada triênio).

Antes de concluir a presente seção, vale mencionar mais uma novidade – a criação, em 2007, do aplicativo SIR (Sistema de Indicadores de Resultados dos Programas de Pós-graduação). O SIR é “uma ferramenta de apoio à avaliação da pós-graduação”, de acesso restrito aos membros do CTC e das Comissões de Área, e tem “por objetivo oferecer subsídios adequados e específicos para cada área de avaliação, visando ao aperfeiçoamento dos critérios utilizados, bem como à equidade na atribuição de notas representativas da qualidade dos programas” (de acordo com a página do SIR no Portal CAPES). O Sistema está concentrado em apenas cinco indicadores que buscam captar os principais resultados dos programas de pós-graduação.<sup>8</sup> A CAPES tem deixado claro que o SIR não substituirá os critérios e indicadores definidos na ficha de avaliação e que seu uso pelas áreas será opcional. A criação do SIR levou em consideração a demanda por maior padronização, favorecendo análises comparativas entre as Áreas. Em 2007, os dados

---

8 Três indicadores tratam da formação de recursos humanos (quantidade das titulações por docente/ distribuição das titulações entre os docentes/produção bibliográfica e egressos e discentes) e dois da geração de conhecimento (quantidade da produção bibliográfica por docente/distribuição da produção bibliográfica entre os docentes).

oriundos do Sistema, em uma experiência piloto, foram utilizados pelo CTC para a homologação dos resultados, de maneira complementar às informações produzidas pelas comissões de área. O CTC reconheceu, no entanto, que o SIR, embora com grande potencial, ainda padece de problemas conceituais e técnicos, necessitando refinamento. Não se sabe se o SIR (ou uma versão dele) será utilizado no futuro. No entanto, na opinião de algumas especialistas, o SIR denota, possivelmente, uma nova direção a ser tomada pela CAPES no futuro, pois simplifica o processo avaliativo, gerando conceitos eletronicamente, a partir dos dados coletados, de forma a eliminar a necessidade para reuniões presenciais de comissões de área.<sup>9</sup>

## Considerações Finais

Este artigo propõe uma reflexão sobre o modelo de avaliação da CAPES à luz do V PNPG, divulgado no final de 2004. Para tanto, apresentou brevemente o panorama histórico da avaliação e, em seguida, deteve-se nas modificações implementadas de 2005 até o presente. Nas considerações finais, o texto aborda sete desafios que a Agência deve enfrentar no decorrer da avaliação do triênio 2007-2009.

O primeiro desses desafios diz respeito ao crescimento do sistema nacional da PG. O V PNPG fez uma recomendação de crescimento anual de 10%, à época considerada audaciosa, quando, de fato, ao longo dos últimos anos essa meta tem sido alcançada. Tomando-se 1996 como ano-base para o cálculo, o número de programas mais que duplicou no Brasil. No caso da Educação, o crescimento é um pouco mais lento que aquele apresentado pelo sistema como um todo, mas ainda assim é significativo. Como consequência da expansão do sistema nacional de pós-graduação, a avaliação da CAPES assume um caráter de larga escala e, se essa tendência se mantiver, os procedimentos criados em 1980 e conservados até hoje não serão sustentáveis no futuro.

Para lidar com esse aumento da carga de trabalho, as comissões têm recebido um número maior de membros, com consequente aumento de dificuldade para garantir que todos os avaliadores adotem, de maneira uniforme, os critérios de avaliação. Além disso, as despesas de deslocamento e hospedagem em Brasília, por

---

9 Vale observar que, no caso da Área de Educação, a distribuição dos conceitos do SIR obtidos pelos programas da área foi, em 2007, praticamente idêntica àquela resultante da avaliação realizada pela CA-ED. Tal correspondência, no entanto, foi menor do que aparenta, pois, para 23 dos 78 programas avaliados, o conceito gerado pelo SIR foi diferente daquele recomendado pela CA-ED. Para maiores informações a respeito, ver Anexo VI do Relatório da Área de Educação sobre a Avaliação do Triênio 2004-2006, disponível na página da CAPES.

um período cada vez mais longo, de um número crescente de consultores levam os custos de avaliação a patamares proibitivos, especialmente quando consideradas outras prioridades governamentais em um panorama de recursos escassos. Como exemplo, observa-se que, para o triênio 2004-2006, a Comissão da Área de Educação foi composta por 20 membros, 13 a mais que o número de pessoas em 1996. Para algumas outras áreas, como Letras, Ciências Agrárias e Multidisciplinar, o número de membros das comissões já ultrapassou 30. No total, mais de 800 especialistas participaram nas duas etapas (avaliação e avaliação de recursos) do processo conduzido em 2007. Fica, portanto, claro que se esse número continuar a crescer, a pressão para uma mudança no sistema será igualmente intensificada.

O segundo desafio está relacionado à diversidade da oferta. O V PNPG recomenda a “diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação” (BRASIL, 2004, p. 67). Historicamente, a CAPES tem adotado procedimentos padronizados e unificados para a avaliação da PG no país, independente do tipo de oferta. Como mencionado, em 2007 houve uma pequena mudança nessa ótica, com a introdução de uma ficha específica para os mestrados profissionais. Fica evidente, no entanto, que outros ajustes precisam ser realizados, não só em termos dos diferentes modelos de PG, mas também diante de diversificação de contexto ou mesmo quando observadas as diferenças no grau de maturidade dos programas. O desafio que se coloca é manter a qualidade de um sistema que propicia a titulação em todo o país, por um lado, e responder à diversidade crescente, por outro. A ficha para o mestrado profissional é um passo, mas outros passos deveriam ser pensados.

O segundo desafio está muito próximo ao terceiro, voltado para as assimetrias do sistema, em si fonte inesgotável de diversidade. Em termos dos contextos que afetam as propostas dos PPGs, o V PNPG preocupou-se com as questões de assimetria inter e intrarregional (BRASIL, 2004, p. 46-49). No seu quarto capítulo, que trata de propostas de diretrizes gerais, o V PNPG enfatiza que é necessário contemplar a introdução de programas, visando a reduzir as diferenças regionais, intrarregionais e entre estados (BRASIL, 2004, p. 53). A esse respeito, o aspecto mais evidente do problema de assimetria refere-se à grande disparidade entre as regiões relativamente mais ricas do Brasil, o Sul e o Sudeste, e as outras três regiões do país. A gravidade dessa situação torna-se ainda mais conspícua quando observada a qualidade dos programas disponíveis. Em todo o país, aproximadamente um terço de todos os PPGs é alocado nos níveis 5, 6 ou 7. Na Região Norte, dos 106 programas reconhecidos pela CAPES, apenas seis foram alocados nas faixas superiores da escala de avaliação, com cinco programas 5 e um 6, todos sediados no Pará.

Para remediar essa situação, a CAPES tem promovido uma série de programas (Minter/Dinter, Acelera Amazônia, Novas Fronteiras), mas, conforme

argumentado em outro artigo (VERHINE, 2006), essas iniciativas têm sido muito tímidas. Parte do problema pode ser associada ao modelo de avaliação da CAPES, que promove um processo unificado, sem levar em consideração as especificidades regionais e frequentemente discriminando negativamente programas em contextos emergentes. O maior dos problemas, no entanto, é a ligação entre os resultados da avaliação e o montante de recursos repassados pelo governo federal para cada programa. Programas com resultados pífios na avaliação recebem menos recursos que aqueles com bons resultados, e esse mecanismo ajuda a perpetuar as disparidades existentes.

Questões contextuais levam ao quarto desafio: a conceituação e avaliação da inserção social. Conforme indicado, essa dimensão foi acrescentada à ficha de avaliação com o reconhecimento, especialmente por parte das Ciências Sociais e da Educação, de que programas têm obrigações com seu entorno, concretizadas de diversas maneiras. Até o presente, entretanto, não há clareza sobre como essa dimensão deve ser operacionalizada no contexto de uma avaliação classificatória. A CAPES conduziu dois seminários buscando subsídios para a conceituação dessa dimensão, sem muito sucesso. O largo espectro de possibilidades de inserção social impossibilita a definição de um padrão único, a ser aplicado a todos os PPGs, já que a operacionalização do conceito é contexto-dependente. O ideal seria avaliar o programa a partir do seu próprio plano, de maneira relativizada, de forma a dar uma consciência e uma organicidade à inserção. O que hoje ocorre é uma abordagem fragmentada, por iniciativas individuais, sem uma visão global do impacto da ação do programa no seu meio. Talvez a melhor forma de operacionalizar essa dimensão seja exigir que todo programa desenvolva uma proposta / plano de inserção social, articulado com sua missão, no qual determine metas a serem alcançadas e indicadores a serem usados para seu acompanhamento.

Dos sete desafios, o quinto, e talvez mais impactante dentre eles para o modelo atual de avaliação, diz respeito à recomendação, pelo V PNPG, da “[...] introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e de mestrado.” Nos últimos anos, a CAPES tem feito um esforço de quantificar a qualidade, tendo o SIR como ferramenta máxima no sentido de objetivar os processos avaliativos e garantir-lhes maior transparência. Por outro lado, a vertente qualitativa poderia ser abordada por meio das visitas de pares, revalorizada a partir de 2008. No entanto, não há clareza de como essas visitas terão seus resultados incorporados à avaliação dos programas para efeitos de sua classificação. Uma possibilidade estaria associada à utilização dos resultados das visitas para o aspecto educacional e formativo do modelo, enquanto a ênfase nos produtos, qualificados por mecanismos tais como Qualis, seria dada na avaliação final do triênio, mas isso ainda não está definido.

Para concluir, dois dos sete desafios que a CAPES precisa enfrentar para melhorar seu modelo de avaliação não foram previstos no V PNPg: a articulação entre a CAPES velha e a nova e entre o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a CAPES ou, dito de outra maneira, uma articulação entre a pós-graduação e a Educação Básica e entre a pós-graduação e a graduação no Brasil. Em 2007 a CAPES assumiu, como missão, a formação de professores para a Educação Básica, criando duas novas diretorias, uma para a formação presencial e outra para a formação a distância, em um movimento de diferenciação da “velha para a nova” CAPES. Como consequência, o número de funcionários e seu orçamento praticamente dobraram entre 2007 e 2008. Contudo, não se sabe como a nova CAPES se articulará com a CAPES velha, já que isso envolve uma integração maior entre a PG e a Educação Básica. A ênfase atual do modelo de avaliação da CAPES na produção acadêmica pode prejudicar essa articulação, que talvez deva estar prevista no quesito Inserção Social ou deva ser valorizada pela criação de itens específicos para os quesitos já existentes, voltados para atividades de extensão. Por outro lado, há que se cuidar para que a CAPES nova não prejudique o funcionamento da velha, especialmente pela demanda por funcionários, espaço físico e orçamento em um contexto de recursos limitados.

O último desafio a considerar é a necessidade de articulação entre o SINAES e CAPES. O SINAES, implementado em 2004, através da Lei 10.861/04, foi conceituado como um sistema integrado que incluiu a CAPES como um de seus componentes-chave. Entretanto, há pouca correspondência entre os instrumentos desenvolvidos pelo INEP para avaliação de instituições de ensino superior e de cursos de graduação e aqueles utilizados pela CAPES para avaliação dos PPGs. Há também pouca correspondência entre seus indicadores e a periodicidade das coletas. Ainda mais importante, não tem havido um esforço no sentido de incorporação do enorme banco de dados da CAPES pela base mantida pelo INEP para o Censo Nacional da Educação Superior. Ao longo do tempo, as demandas por um banco de dados nacional e unificado, alimentado por coletas feitas por instrumentos complementares, deverão se multiplicar e, quando isso ocorrer, a CAPES precisará repensar seu modelo de modo a adequá-lo a esse papel de subsistema integrado à estrutura do SINAES.

Este artigo não pretende solucionar as questões de avaliação da CAPES, mas reconhecer a existência desses desafios, sem perder de vista o longo caminho de avaliação já percorrido. Durante a avaliação do triênio 2007-2009, espera-se que discussões no âmbito da comunidade acadêmica tragam subsídios para avanços concretos no sentido do aprimoramento da avaliação da CAPES, assegurando assim a melhoria da qualidade do crescente sistema de pós-graduação no Brasil.

## Referências

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação** (PNPG) 2005-2010. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 30 jan. 2006.
- \_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sistema de Indicadores de Resultados (SIR). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sistema-de-indicadores-de-resultados->. Acesso em: fev. 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.539, de 27 de Novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 27 nov. 1968.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União** n. 72, 15 abr. 2004, Seção 1, p. 3-4.
- CAPES. **Brasil sobe duas posições no ranking da produção científica**. Notícia publicada em 10 jul. 2007. Disponível em: <[www.capes.gov.br/servicos/sala\\_imprensa/noticias/noticia\\_0709.html](http://www.capes.gov.br/servicos/sala_imprensa/noticias/noticia_0709.html)>. Acesso em: 28 jan. 2008.
- CASTRO, C. de M. A CAPES na visão de um ex-diretor, **Análise**, v. 17, n. 2, p. 360-76, 2006.
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65, **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-20, 2005.
- HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação de pós-graduação: da área da educação para à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 95-116, 2005.
- SCHWARTZMAN, S. Avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 15-34.
- SGUISSARDI, V. Avaliação Defensiva do Modelo CAPES de Avaliação – é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Revista Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.
- SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. Modelo CAPES de avaliação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, n. 2, p. 8-33, 2004.
- VERHINE, R. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. In: MATTÁ, A. E. R. et al. (Org.). **Educação, Cultura e Direito**. Salvador: UNEB, 2005. p. 419-432.

\_\_\_\_\_. As recentes políticas da CAPES e suas implicações para a área de educação. In: MONTEIRO, F. M. de A.; MULLER, M. L. R. (Org.). **Educação na Interface da Relação Estado/Sociedade**, v. 1. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 23-34.

\_\_\_\_\_. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. In: MACHADO, D; SILVA JR, J.R.; OLIVEIRA, J.F. (Org.). **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 165-188.

Recebimento em: 12/03/2009.

Accite em: 14/03/2009.

# Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas<sup>1</sup>

## Post-graduation in Education: evaluation and perspectives

Osmar Fávero<sup>2</sup>

### Resumo

A partir do amplo estudo *Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-1991*, realizado pela ANPEd em 1992 e publicado em 1993, historia brevemente a expansão dos mestrados e doutorados na área de educação e os indicadores de produção de teses e dissertações; indica o movimento de reestruturação dos cursos em programas com a criação dos doutorados, tendo por base linhas de pesquisa; e aponta os desequilíbrios entre as regiões, nos períodos 1982-1991 e 1992-2006. Apresenta as iniciativas da ANPEd, em diferentes momentos, por meio de comissões especiais formadas geralmente por coordenadores de programas, para analisar e propor alternativas à sistemática de avaliação da CAPES. Afirma que as propostas elaboradas, mesmo tendo sido importantes e oportunas, pouco ultrapassam os limites da própria ANPEd, servindo basicamente para o entendimento da sistemática e a preparação das comissões de avaliação da área. Em consequência, valoriza o papel dessas comissões, assim como dos comitês de assessoramento do CNPq, que travam uma luta direta nos processos de avaliação e de concessão de bolsas e auxílios.

**Palavras-chave:** Pós-graduação em educação. Avaliação e perspectivas.

### Abstract

Based on a broad study entitled *Evaluation and perspectives in the field of education 1982-1991*, carried out by the ANPEd in 1992 and published in 1993, the text relates the expansion of master's courses and doctoral programmes in the field of education and the indicators of production of theses and dissertations. It makes reference to the movement for the restructuring of courses into programmes with the creation of doctorates, taking as their foundation lines of research and points out the imbalances between the regions in the periods 1982-1991 and 1992-2006. The text presents the ANPEd's initiatives in different moments, through special commissions formed generally by coordinators of programmes, to analyse and propose alternatives to the CAPES' model of evaluation. It states that the proposals which were elaborated, despite being important and opportune, went little beyond the limits of the ANPEd itself, serving basically to understand the model and the preparation of commissions for evaluation of the field. As a result, it valorises the role of those commissions, as well as the assessment committees of the CNPq which waged a direct battle in the processes of evaluation and in the concession of scholarships and grants.

**Keywords:** Post-graduation in education. Evaluation and perspectives.

- 1 Exposição feita na abertura do seminário da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, comemorativo dos 20 anos da Pós-Graduação em Educação. Foi mantido o tom oral da exposição, assim como algumas reiteraões, para enfatizar alguns dos pontos abordados.
- 2 Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Atualmente é professor titular da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, política educacional, educação de jovens e adultos e educação popular. Endereço profissional: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus do Gragoatá, bloco D sala 512, São Domingos 24210-200 - Niterói, RJ - Brasil. telefone: (21) 26292636 fax: (21) 26292695. E-mail: ofavero@vm.uff.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 18	n. 37	p.311-327	maio/ago. 2009
----------------	--------	-------	-------	-----------	----------------

## Apresentação

Assumo o título do seminário como mote para minha fala: *avaliação e perspectivas da pós-graduação em educação*. Para iniciar, recordo que, nos anos de 1970-1990, o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico promovia, a cada quatro anos, a realização, em todas as áreas, de estudos designados “avaliação & perspectivas”. Na área de educação, Aparecida Joly Gouveia foi responsável pelo primeiro deles, publicado em 1971, inaugurando os *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas. A mesma pesquisadora complementou esse primeiro estudo, publicando um segundo artigo nos *Cadernos de Pesquisa* n. 19, em dez. 1976. Por sua vez, Divonzir Gusso realizou o terceiro, publicado pelo CNPq em 1978 e coube à Bernardete Gatti fazer o quarto, em 1982, também disponível apenas como publicação do CNPq.

Após uma interrupção, em parte provocada pela crise durante o Governo Collor de Mello, a ANPEd, em convênio com o CNPq, realizou em 1992 amplo estudo, designado *Avaliação e perspectivas na área de educação*, cobrindo o período 1982-1991. A própria ANPEd publicou seus resultados em 1993, numa edição limitada,<sup>3</sup> contendo uma apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury, que o coordenou, e 11 dos 14 relatórios previstos. Posteriormente foram terminados outros dois relatórios, que não foram publicados.

Fui responsável pelo primeiro estudo, “A trajetória da pós-graduação no âmbito institucional”. Nele, fiz cuidadoso levantamento da criação dos cursos de mestrado e doutorado e sua produção, em termos de dissertações e teses, ano a ano, desde 1973 até 1992. E analisei, em particular, o movimento de crítica e superação das áreas de concentração, que estava ocorrendo desde o início dos anos de 1980. Todos os mestrados em educação haviam sido inicialmente estruturados em áreas de concentração, com bastante rigidez, embora no Parecer CNE n. 977/65, que normatizou a pós-graduação brasileira, estivesse prevista flexibilidade.<sup>4</sup> Pode-se atribuir este fato por certa fragilidade da área e, sobretudo, pelo extremo autoritarismo político do período. Nesse tempo, os mestrados em sua maioria eram professores do ensino superior; era bastante grande o número de créditos a serem obtidos; o mestrado durava vários e às vezes muitos anos. Eram poucos os doutorados; dizia-se que o mestrado era um “doutorado-menor”

---

3 Disponível em <http://www.anped.org.br/documentos>.

4 Ver Carlos Roberto Jamil Cury, “Quadragesésimo ano do Parecer CFE n. 977/65”, na Revista *Brasileira de Educação*, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005, especial sobre os 40 Anos da Pós-Graduação em Educação.

e as dissertações “quase-teses”. Como ponto positivo, em alguns cursos havia uma forte preparação para o magistério superior; como negativo, a quase inexistência da prática de pesquisa, pois em geral ela subordinava-se ao ensino.

Desenvolvi mais este estudo e apresentei-o como tese no concurso para professor titular da Faculdade de Educação da UFF, em 1994. Nessa ampliação, apresentei como conclusões algumas “apostas” para uma nova estruturação da pós-graduação, propondo que fosse feita fundamentalmente tendo como base a pesquisa. Vou retomar alguns tópicos dessa tese, assumindo-os como pontos de partida para uma análise da pós-graduação em educação nos dias atuais, apresentando sua evolução, os problemas mais agudos e os impasses.

#### Breve comparação de dados e ocorrências importantes de 1992 a 2008

	1992*	2008**	Observações
<b>Cursos***</b>	36 mestrados 11 com doutorados	92 mestrados 43 com doutorados	2,5 vezes mais 4,0 vezes mais
<b>Cobertura</b>	0.0% no Norte 16.2% no Nordeste 48.6% no Sudeste 13.6% no Sul 21.6% no Centro-Oeste	3.2% no Norte 12.0% no Nordeste 36.0% no Sudeste 29.3% no Sul 19.5% no Centro-Oeste	Cobertura quase nacional, mas não uniforme; poucos programas no Norte. Expansão espontânea, especialmente no Sul (Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e no Centro Oeste (Minas Gerais).
<b>Vinculação administrativa</b>	70% univ.pública 24%particulares concessionais 6% particulares	58% univ. públicas 22%particulares concessionais 20% particulares	Aumento significativo de cursos nas universidades particulares e estaduais Expansão não planejada e concentrada em São Paulo (capital), Minas Gerais e Rio Grande do Sul e Santa Catarina (interior).
<b>Dissertações</b>	550	2.155 (em 2006)	4 vezes mais
<b>Teses</b>	97	491 (em 2006)	5 vezes mais

\* Avaliação & Perspectivas na Área de Educação (1982-1991).

\*\* Portal da CAPES, acesso em 10 out. 2008.

\*\*\* Após 1998 passaram a ser considerados programas.

No início dos anos de 1990, observavam-se dois movimentos simultâneos: após a grande expansão dos mestrados na década de 1970, considerava-se, por um lado, que a área estava em processo de consolidação; por outro, percebia-se novo surto de expansão, dentro do qual se dava especial atenção a novos mestrados em universidades públicas, particularmente no Norte e no Nordeste. No entanto, expressava-se o temor que as propostas desses novos cursos repetissem erros anteriores, em particular a composição do quadro docente com professores-doutores de outras áreas que não assumiam temas e problemas da educação em suas pesquisas.

As observações feitas no quadro acima indicam a expansão dos programas de pós-graduação em educação sem planejamento, particularmente os mestrados, e sua expressiva concentração no Centro-Sul. Em todo o período é praticamente ininterrupto o movimento de criação de novos mestrados, seguido da criação de novos doutorados. As iniciativas mais atuais têm ficado por conta de universidade privadas; apenas em Minas Gerais foi maior nas instituições federais, sobretudo no interior do estado. Em Santa Catarina várias universidades estaduais implantaram mestrados, também no interior. Por sua vez, é muito lenta a expansão no Nordeste; registra-se somente a criação de alguns mestrados em universidades estaduais.

Nesse movimento, observava-se ainda, sobretudo nos anos de 1980, a criação dos mestrados em Ensino de Ciências, saudados como reforço para a área, sobretudo por sua pretensa objetividade. No entanto, no início de 2000, a CAPES criou uma nova área para abrigar esses mestrados, com coordenação e avaliação específicas, assim como apoio financeiro destacado. Houve uma séria discussão nos programas pós-graduação em educação, advogando a fertilidade da convivência e do trabalho conjunto, mas poucos cursos em Ensino de Ciências permaneceram na área de Educação. Mais tarde surgiram também mestrados em Educação Ambiental, Educação Agrícola e outros, incorporados à área de Educação sem nenhuma discussão prévia. A discussão mais contundente, todavia, foi sobre o “mestrado profissional”, até hoje não aceito pela área, apesar de proposto por algumas universidades.

Quanto à consolidação dos programas, desde a segunda metade dos anos de 1980, como já referido, a área estava em intensa mobilização, criticando as *áreas de concentração* e buscando novas formas de estruturação dos mestrados em *núcleos temáticos*, *eixos* ou *campos*, tendencialmente tomando como base linhas de pesquisa desdobradas em projetos de pesquisa. Ou, vive-versa, tentando enquadrar os projetos de pesquisa em linhas de pesquisa que abrangessem temáticas melhor definidas e mais abrangentes.

Criticavam-se as *áreas de concentração* por traduzirem uma ênfase quase exclusiva no ensino, centrado em conteúdos a serem transmitidos. Os cursos eram estruturados em um currículo com um núcleo comum, composto por disciplinas obrigatórias, e um elenco constituído por disciplinas eletivas e outras consideradas

de “domínio conexo”. Em termos epistemológicos, argumentava-se que as áreas de concentração partiam de uma divisão apriorística do conhecimento, acarretando uma fragmentação arbitrária e imobilizadora do mesmo e não permitindo o equacionamento dos verdadeiros problemas da Educação.

Em contrapartida, entendia-se que os *núcleos* ou *eixos temáticos* partiam da ideia de problematização e do processo de construção do conhecimento, bem como de uma organização dinâmica do mesmo, com vistas a sua sistematização e comunicação. Procuravam superar a fragmentação das disciplinas, sem abdicar de uma necessária especialização, entendida como uma construção, a partir de uma totalidade concreta, em uma perspectiva interdisciplinar. Os núcleos deveriam ser flexíveis, viabilizando que um grupo de professores e seus orientandos neles concentrassem os esforços de pesquisa e sistematização do conhecimento produzido. Frente à proposta de trabalho de um núcleo ou eixo, cada pós-graduando deveria definir seu projeto de dissertação ou tese e realizá-lo como parte de um trabalho conjunto.

As palavras-chave desse processo eram:

A) *flexibilidade*, entendida como diminuição do número de disciplinas a serem cursadas, especialmente as obrigatórias e, no limite, supressão dessas últimas; oferta diversificada das disciplinas básicas; introdução das “atividades programadas”, dando maior liberdade aos pós-graduandos, especialmente aos doutorandos; exigência de projeto ou plano de trabalho como requisito para a admissão; orientação desde a matrícula inicial; seminários de produção da dissertação ou tese, em alguns programas realizados como orientação coletiva.

B) *integração ensino-pesquisa*, que partia de duas críticas reiteradas para superá-las. Institucionalmente, primeiro criavam-se os cursos, depois se procurava a pesquisa. Individualmente, os mestrandos faziam os cursos em dois momentos: primeiro cursavam as disciplinas, depois enfrentavam a dissertação, não raro com um perigoso intervalo entre esses dois momentos. Ao mesmo tempo, para superar a subordinação da pesquisa ao ensino, característica fundamental dos primeiros tempos (não se fazia pesquisa, ensinava-se pesquisa), defendia-se a organização de grupos de pesquisa, envolvendo inclusive professores e alunos da graduação.

C) *interdisciplinaridade*, supondo-se o aproveitamento da formação diversificada dos professores na discussão dos projetos de dissertação e tese apresentados pelos pós-graduandos nos seminários de orientação, e sua participação nos projetos coletivos de pesquisa, definidos ao nível dos programas. Insistia-se também no respeito às diferentes concepções teóricas e metodológicas.

Em 2008 encontramos todos os programas estruturados em *linhas de pesquisa*, embora em alguns poucos essas linhas estejam alocadas em núcleos ou campos. *O que teria determinado essa radical mudança e essa homogeneização?*

Sem nenhuma dúvida, a causa determinante desse fato, no período 1992-2008 que estou analisando, foi o novo modelo de avaliação da CAPES, implantado a partir de 1998. Muitos dos que estão na pós-graduação desde esse ano, se lembram das consequências desastrosas dessa avaliação, quando grande número de programas perdeu temporariamente o credenciamento. Nessa ocasião estava claro para muitos de nós que, para além da sua radical assunção pela Comissão de Avaliação da Área, esse modelo impunha à pós-graduação uma estrutura e um modo de funcionamento, privilegiando programas com corpo docente menor, maior concentração de atividades e consequente produção mais centrada nas temáticas escolhidas.

Progressivamente esse modelo foi-se aperfeiçoando, sempre na linha da avaliação dos produtos em detrimento da avaliação dos processos, estes considerados bastante significativos para a área de Ciências Humanas. Ao lado da intensificação da produção acadêmica, inclusive dos pós-graduandos, passou-se a pesar e a medir os vários produtos, pela *Qualis* periódicos, *Qualis* eventos, *Qualis* livros, provocando uma corrida para publicar e uma verdadeira inflação de coletâneas e multiplicação dos periódicos, agora também em linguagem virtual.

Com o aperfeiçoamento da sistemática de avaliação, passou a ocorrer também o privilégio dos doutorados, em termos de bolsas de estudo e apoio financeiro. Ocorreu ainda a redefinição do mestrado, que passou a ser entendido como preparação para o doutorado, com a redução do tempo de conclusão para dois anos. Embora esse tempo seja definido para bolsistas e não seja configurado como obrigatório, foi assumido sem maiores discussões pelas universidades e, em consequência, pelos programas. Embora as comissões de avaliação da área aceitem até 30 meses para o mestrado e 60 meses para o doutorado, os tempos mínimos não só passaram a ter peso significativo nas avaliações dos programas, mas também se constituíram em uma espada na cabeça dos pós-graduandos, bolsistas ou não.

Pode-se aceitar como ganhos relativos para a pós-graduação em educação a estruturação dos programas em *linhas de pesquisa* e a formação de grupos de pesquisa, em alguns casos com professores e alunos da graduação, principalmente quando esses últimos são bolsistas de iniciação científica. Em contrapartida, pode-se afirmar com segurança que a redução do tempo de conclusão do mestrado não só mudou as características das dissertações, enfraquecendo-as brutalmente, como tem comprometido a formação dos mestrandos.

O acesso de grande número de candidatos aos mestrados em educação, com graduação em várias áreas básicas, com pouco ou nenhum domínio de

temáticas fundamentais da Educação, a própria fragilidade teórica das faculdades de educação e o não efetivo funcionamento dos grupos de pesquisa, exige maior dedicação aos estudos e mais tempo para a conclusão de um curso que está sendo terminal para a maioria.

A fixação de quatro anos para a conclusão do doutorado, por sua vez, em princípio apenas para os bolsistas, talvez não acarrete problemas tão sérios quanto os dois anos para o mestrado, mas está demandando uma avaliação sistemática que considere, sobretudo, a qualidade das teses produzidas.

Na avaliação dos tempos de conclusão dos cursos de pós-graduação é preciso colocar em discussão a não adequação dos critérios de concessão de bolsas, pelo menos na área de educação. Não apenas é cada vez mais frequente existir pós-graduandos que trabalham e estudam, como também o valor das bolsas e sua transitoriedade não permitem sacrificar um vínculo empregatício, para recebê-la. Este fato é particularmente sério no caso dos professores ligados às redes de ensino, cujo salário é pequeno e com tempos parciais dedicados a várias escolas; normalmente não conseguem liberação para realizar o curso e não podem abrir mão dos contratos. Além do mais, para muitos projetos de pesquisa tomados como base para a produção de dissertações e teses é recomendável, quando não imprescindível, a manutenção do vínculo com o trabalho.

## Papel da ANPEd nas avaliações da CAPES

Além da *Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-1991*, o estudo mais abrangente e mais profundo realizado pela ANPEd, em três outros momentos, como resultado de reuniões anuais da Associação e fruto de trabalhos do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, foram produzidos vários documentos de crítica e proposição de alternativas à sistemática de avaliação da CAPES.

Em 1990, durante a 9ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no Rio de Janeiro, os coordenadores presentes propuseram a recuperação do histórico da sistemática de avaliação da CAPES e suas repercussões na área de educação, e a constituição de uma comissão especial para estudar essa sistemática e elaborar proposta para sua melhoria. Os resultados da primeira tarefa foram publicados no *Boletim ANPEd* v. 8 n. 2, de abril-junho de 1986. Para a segunda, a comissão especial, composta por Ana Maria Saul (PUC-SP), Menga Ludke (PUC-Rio) e Nicanor Palhares de Sá (UFMT) trabalhou junto à CAPES, recolhendo os subsídios necessários, e apresentou uma proposta alternativa, discutida e aprovada na 10ª Reunião Anual, realizada em Salvador, no ano de 1986.

As principais críticas apresentadas referiam-se ao predomínio dos indicadores quantitativos, sem que se explicitasse a maneira pela qual haviam sido definidos os respectivos parâmetros, a partir dos quais todos os cursos eram julgados; à valorização dos produtos em detrimento dos processos; ao uso dos conceitos para a classificação dos cursos, partindo da suposição que os mesmos fossem qualitativamente hierarquizáveis e que os indicadores utilizados permitissem sua classificação hierárquica; à constituição de um padrão de universidade e pós-graduação; à “penalização dos penalizados”, criando um círculo vicioso: os programas melhores, que detêm os recursos, fazem tudo para não perdê-los; os que necessitam melhorar sua qualidade dependem de recursos que não conseguem obter, o que contribui para aumentar cada vez mais a distância entre os programas bem sucedidos e os demais.

Influenciada pelo trabalho pioneiro de Ana Maria Saul, que havia avaliado sob novos paradigmas o Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo da PUC-SP, do qual resultou uma nova estrutura desse programa, a alternativa proposta pela comissão especial concebia a avaliação como um processo: *crítico*, associado a uma vontade política de transformar a universidade; *democrático*, garantindo a participação dos agentes da pós-graduação na construção/reconstrução de sua própria história; e também *pedagógico*, enquanto oportunidade de formação dos que atuam nos cursos e fator de desenvolvimento e transformação dos programas.

A partir desses princípios e visando a contemplar simultaneamente as dimensões quantitativa e qualitativa, a sistemática deveria ser realizada em quatro fases: autoavaliação, avaliação interpares, avaliação interprogramas e avaliação feita pela comissão de consultores da área junto à CAPES. Essa proposta foi amadurecida após vários pareceres recebidos e discutida em uma sessão especial durante a 40ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (São Paulo, 1988), com aceitação entusiasta de alguns participantes de várias áreas de conhecimento. Embora se tenha decidido iniciar a experiência com um projeto piloto e mesmo contando com apoio da Diretoria de Avaliação da CAPES, na ocasião coordenada por Ricardo Rezende Martins, que assinou um termo de colaboração com a ANPEd, por delongas na concessão de bolsas e outros motivos o projeto não foi levado à frente.<sup>5</sup> De toda forma, algumas sugestões feitas pela comissão especial foram parcialmente incorporadas pela própria CAPES na sistemática utilizada.

---

5 A proposta original foi publicada no *Boletim ANPEd* n. 9 n. 4, out./dez. 1987, e retomada no meu artigo “Reavaliando as avaliações da Capes” (FÁVERO, 1999).

Nos anos de 1990 explicitaram-se, cada vez com maior clareza, algumas tendências de mudanças no modelo de pós-graduação brasileira. As decisões tomadas pela CAPES e pelo CNPq para implantá-las sempre foram traduzidas em medidas autoritárias. Quanto à avaliação, a CAPES, no final dos anos de 1990, informatizou a sistemática então utilizada, nela introduzindo aperfeiçoamentos, passando a designá-la como “nova sistemática de avaliação” (CAPES, 1997) e implantando-a na avaliação do biênio 1996-1997. Na verdade, não se tratava de uma “nova sistemática”, na medida em que foram mantidos os mesmos princípios anteriores: valorização dos produtos, ênfase no quantitativo, tradução da avaliação em notas (que afinal pouco diferem dos conceitos anteriormente empregados). O mais importante, todavia, como já assinalei, dizia respeito ao modelo de pós-graduação que estava sendo imposto, privilegiando programas com corpo docente menor, maior concentração de atividades e consequente produção mais centrada nas temáticas escolhidas.

A comissão da área responsável pela avaliação em 1998, coordenada por Mirian Jorge Warde, aplicou com rigor os novos critérios, punindo muitos programas, especialmente do Norte e do Nordeste, com a perda do credenciamento. Após a crise provocada pelos resultados dessa avaliação, um grupo de trabalho formado por decisão da assembleia geral realizada na 21ª Reunião Anual da ANPEd, naquele mesmo ano, produziu um documento no qual discutiu a sistemática de avaliação implantada, criticou seus pontos fracos e propôs alternativas, na perspectiva da avaliação diagnóstica. Insistiu também na necessidade de retomar a discussão dos objetivos da pós-graduação e sobre a oportunidade de repensar a estrutura dos programas. Esse documento foi discutido com os coordenadores de programas, em várias oportunidades, e publicado em 1999; por motivos políticos, no entanto, sua divulgação não ultrapassou os limites da própria Associação.<sup>6</sup>

As críticas à sistemática de avaliação constantes do documento básico e as propostas para sua revisão foram expostas em dez pontos: 1. reforçava a necessidade de efetivamente assumir o caráter diagnóstico da avaliação, que significa simultaneamente apoiar os cursos bem classificados e orientar a recuperação dos que tenham obtido “nota baixa”; 2. considerava o modelo bastante homogeneizador, tendente a padronizar os programas, ponderava que não seria obrigatório todas as

---

6 O grupo foi formado por Bernardete A. Gatti, Vera Maria F. Candau, Osmar Fávero e Marli André, representando a Diretoria da ANPEd. A publicação resultante do trabalho desse grupo, *A avaliação da pós-graduação em debate* (ANPEd, 1999) contém dois artigos: “Reavaliando as avaliações da CAPES”, de Osmar Fávero, e “Mestrados e doutorados: questões de avaliação e políticas de ação” de Bernardete A. Gatti, e o relatório final “O modelo de avaliação da Capes em discussão: documento básico”, assinado por todo o grupo. O documento básico foi reproduzido na *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 137-144, jan.-abr. 2003.

áreas serem avaliadas com os mesmos critérios e recomendava que cursos novos fossem avaliados de modo diferente que os antigos; 3. defendia a flexibilização do modelo, de modo a ser respeitada a história e especificidade de cada programa; 4. criticava a “escala de notas”, único resultado da avaliação que vem a público, considerando-a imprecisa e propondo novos critérios de pontuação; 5. insistia na discussão da diferença entre o mestrado e o doutorado, defendendo o “mestrado acadêmico” e o lugar da especialização, contrapondo ao “mestrado profissional”; 6. valorizava a relação pós-graduação/graduação; 7. lembrava a importância das condições de infraestrutura dos programas para a produção da pesquisa; 8. questionava os indicadores de medição da produção científica; 9. sugeria critérios para configurar o nível internacional dos programas, com vista à concessão das notas 6 e 7; e 10. afirmava e defendia a especificidade da área da educação.

Durante a 24ª Reunião Anual da ANPED, em 2001, os resultados da avaliação do triênio 1998-2000 tinham acabado de ser divulgados e ensejaram um novo estudo sobre seu impacto na área. Para isso foi constituído um Grupo Gestor, coordenado pelo professor Antônio Joaquim Severino, da USP, com a tarefa de oferecer subsídios para o aprofundamento das discussões do modelo atual de avaliação e indicações para a proposição de um modelo alternativo. Esse grupo trabalhou durante alguns anos, discutindo periodicamente, nas reuniões de coordenadores de programas, os documentos por ele produzidos, o que viabilizou o melhor entendimento, por parte desses coordenadores, da sistemática utilizada pela CAPES.

O documento conclusivo produzido pelo Grupo Gestor<sup>7</sup> e aprovado na reunião do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, na 28ª Reunião da ANPED (2005), inicia com uma apresentação, na qual afirma sua finalidade: “servir de base para a discussão do processo de avaliação da pós-graduação no Brasil, visando suscitar diretrizes e subsídios para a elaboração de um novo modelo avaliativo, apto a fazer avançar e aprimorar o modelo vigente” e informa que pretendia estender discussão a toda a comunidade científica envolvida com o processo de avaliação da pós-graduação nacional, em todos os setores e áreas de conhecimento, com vista à construção coletiva de um novo modelo de avaliação (GRUPO GESTOR, 2005, p. 3).

---

7 Composto por Alda Judith Mazzotti (Estácio de Sá, Antônio Joaquim Severino (USP), Clarilza Prado de Souza PUC/SP), Cleide Rita Silvério de Almeida (UNINOVE), Helia Sonia Raphael e José Eduardo Manzini (UNESP), Luis Aguilar (UNICAMP), Maria Eugênio Castanho (PUCCAMP), Marília Geraes Claret Duran (UNESP), Osmar de Souza e Stela Maria Meneghel (FURB), Paulo de Tarso Gomes (UNISAL), Rita Amélia (PUC/MG), Teresa Esteban do Valle (UFF) e Yoshie Ferrari Leite (UNESP).

Estrutura-se em cinco seções, que sintetizo a seguir, pela sua atualidade:

1) Em “A trajetória histórica da avaliação na pós-graduação”, retoma algumas análises anteriores e as atualiza com uma breve síntese do *IV Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010*, especialmente no que concerne à avaliação.

2) A seção “Do processo avaliativo: problemas e perspectivas” situa inicialmente a pós-graduação no contexto da sociedade brasileira, reforçando o lugar privilegiado da pesquisa, mas sem esquecer o necessário esforço de formação das competências pedagógicas dos pós-graduandos, por terem significativa atuação na docência universitária. A seguir, avança na discussão atual sobre o poder público e a gestão da pós-graduação, desdobrando-a em: o papel das comissões de avaliação, a necessidade do reconhecimento das especificidades das diversas áreas do conhecimento, o caráter da avaliação enquanto instrumento de política científica e educacional.

3) Em “Diretrizes para a avaliação da pós-graduação”, inicia considerando a natureza da avaliação em geral, insistindo no seu caráter diagnóstico e criticando o sistema de notas e ranqueamento, assim na necessidade de parâmetros e indicadores que assegurem a autonomia das diferentes áreas e dos diferentes programas; propõe que a avaliação seja realizada de quatro em quatro anos, de forma escalonada; sugere a escolha dos representantes para compor as comissões de avaliação por eleição; aborda ainda como deve ser considerado o padrão de excelência de um programa e sua inserção internacional, a análise da proposta formativa do programa e a qualificação do corpo docente, a produção docente e discente, medida por seu impacto no meio social, a revisão dos prazos de titulação, e finalmente os requisitos técnicos dos relatórios.

4) Os “Indicadores gerais para a avaliação, comuns a todas as áreas” apresentam as condições essenciais de infraestrutura física, técnico-pedagógica, financeira e de recursos humanos; a inserção no contexto sociopolítico e institucional, listando as atividades e eventos significativos; os processos e atuação e os indicadores da produção dos programas.

5) Na seção final, “Critérios e indicadores específicos para cada área em que situam os programas de pós-graduação”, apresentadas com base na classificação da própria CAPES, o documento apenas indica a intenção de ser completado, por meio de discussões mais amplas.

Embora tenha sido o documento mais longo e mais completo produzido no interior da ANPED, também ele não conseguiu, pelo menos até agora, ultrapassar os limites da própria Associação. Mas as discussões foram, no geral, importantes para o conjunto dos coordenadores dos programas da área e, em especial, para a comissão de avaliação que passou a trabalhar após sua elaboração. Não conseguiu também, pelo menos até o momento de sua aprovação, ampliar a discussão pretendida.

## Que lições tirar dessas tentativas?

Considerando que as importantes e oportunas recomendações de uma comissão internacional de alto nível, convocada pela CAPES, em meados dos anos de 1990, para analisar os critérios e procedimentos utilizados e fazer recomendações para seu aperfeiçoamento, tanto no que diz respeito à política quanto ao processo de avaliação, não foram consideradas pela própria CAPES; considerando que a área de educação em seu conjunto, quer pelo Fórum de Coordenadores, quer pelos programas *de per se*, também não aproveitou adequadamente os resultados da ampla e profunda *Avaliação e perspectivas da área de educação 1982-1991*, principalmente o processo de autoavaliação dos programas por ela proposto; considerando ainda como não se conseguiu implantar nenhuma das sistemáticas de avaliação alternativas elaboradas, pode-se afirmar que foram poucos produtivos os esforços despendidos. No limite, valeram apenas como compreensão e crítica das sistemáticas efetivadas pela Capes e visualização de caminhos alternativos da área para ela própria, que não chegaram a se realizar.

Sem desvalorizar as tentativas feitas, em minha opinião, o papel fundamental cabe mesmo às Comissões de Avaliação da CAPES, assim como aos comitês assessores do CNPq. É no interior das próprias agências que a luta deve ser travada. Não mais que para o aperfeiçoamento das sistemáticas adotadas, queiramos ou não, mas é sempre importante travar essa luta.

Desta perspectiva, é necessário conhecer qual o papel desempenhado em passado recente pelos representantes da área de educação junto à CAPES. Alguns problemas do difícil relacionamento entre as áreas, no Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, foram analisados por José Silvério Baía Horta, na primeira parte do artigo “O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas”. E, na segunda parte do mesmo artigo, Maria Célia Marcondes de Moraes relata a interlocução das diferentes áreas de Ciências Humanas, para a avaliação relativa ao triênio 2001-2003, sobretudo no que diz respeito aos requisitos para obtenção dos conceitos 6 e 7 pelos programas (HORTA; MORAES, 2005).

Após minuciosa análise dos dados disponíveis no portal da CAPES, no artigo citado, Horta denuncia:

[...] o perverso círculo vicioso em que está entrando a pós-graduação brasileira: docentes dos professores dos programas com alto conceito, para garantir esses conceitos, dedicam mais tempo à produção científica. Mas formam menos alunos, demoram mais tempo para titulá-los e perdem mais alunos por

abandono ou desligamento. Programas com conceitos mais baixos buscam desesperadamente que seus alunos obtenham a titulação o mais rapidamente possível e, para conseguir isto, produzem e publicam menos e, em consequência, tornam-se menos competitivos no momento de buscar financiamento. (HORTA; MORAES, 2005, p. 101)

Em nota ao texto citado, Horta reforça esse seu argumento com uma transcrição de Moreira, Hortale e Hartz (2004, p. 32):

Um cientista, concentrando suas energias basicamente em escrever e publicar textos em revistas indexadas, de que espaço e tempo dispõe para refletir e aprimorar a transmissão do conhecimento pela interação com seus alunos? Que efeito, em longo prazo, tem para a vida universitária considerar o ensino como uma atividade secundária? Como garantir que novos e bons cientistas serão formados, se o núcleo da socialização científica pode estar sendo comprometido?

Na segunda parte do mesmo artigo, Maria Célia Moraes relata os esforços conjuntos das áreas pertencentes à grande área das Ciências Humanas para fazer frente às áreas das chamadas “ciências duras” e também da Medicina, especialmente no CTC. Após várias reuniões, a grande área de Ciências Humanas conseguiu definir com maior precisão os critérios para concessão dos conceitos 6 e 7 aos respectivos programas, considerando indicadores relativos à produção de circulação internacional; participação internacional; participação discente (alunos estrangeiros no programa, inserção acadêmica e profissional dos egressos, participação nas publicações; ao número de pesquisadores nível I com bolsas do CNPq, premiações nacionais e internacionais, encontros acadêmico-científicos de nível internacional; e impacto social relevante. Esses critérios em parte foram utilizados na avaliação dos últimos triênios, representando um ganho para as áreas de Ciências Humanas em geral.

## Novos patamares para a discussão

Para uma discussão mais consequente do papel da avaliação da CAPES na pós-graduação brasileira precisamos entender qual o efetivo papel político da CAPES, enquanto agência governamental responsável pela coordenação da pós-graduação – com suas funções recentemente ampliadas para a formação de docentes e gestores da educação básica –, assim como o efetivo papel político do

CNPq, como agência governamental responsável pelo apoio à pesquisa. Essas duas agências usam instrumentos de controle e avaliação basicamente quantitativos. Que significa isto?

Tomando como base recente ensaio de Valdemar Sguissardi (2008), confirmando algumas afirmações feitas anteriormente e abrindo novas perspectivas de análise, anoto:

1º A CAPES, pela sistemática da avaliação, impõe um modelo de pós-graduação, garantido pelo modelo de regulação, controle e acreditação – ou seja, credenciamento para garantia pública dos diplomas concedidos. A subordinação a esses parâmetros tem gerado conformismo e perda de autonomia das universidades.

2º Apesar do ufanismo dos dirigentes e dos planos nacionais de pós-graduação, sua expansão continua não planejada. Os programas não cobrem equilibradamente as áreas geográficas, nem atendem às necessidades de expansão das áreas do conhecimento.

3º A ênfase na produtividade e no impacto medido pelos índices de citação internacionais, assim como a insistência na formação prática e da maior utilidade da produção, decorrem de determinada concepção de desenvolvimento econômico-social e da própria concepção de universidade, alimentada nos diagnósticos e prognósticos neoconservadores e da cultura da excelência.

4º Essa ênfase e essa insistência precisam ser vistas no contexto mais amplo da redefinição do papel da universidade, conforme as diretrizes das agências internacionais e, mais recentemente, do Processo de Bolonha.<sup>8</sup> No caso brasileiro atual, não só as orientações para a pós-graduação estão em consonância com essas diretrizes como também a “nova universidade” – conforme propõe o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – dirige-se para a empregabilidade e a competitividade. Não é demais lembrar que, quando da implantação da “nova sistemática de avaliação” da CAPES, em 1998, eram frequentes as críticas pelos titulares do Governo Fernando Henrique Cardoso às universidades públicas, especialmente as federais, e os elogios às universidades privadas, que dariam respostas mais criativas e mais

---

8 Em junho de 1999, 29 estados europeus, representados pelos respectivos ministros de educação, reunidos na cidade de Bolonha, assinaram uma Declaração visando a tornar comparáveis as formações ministradas no ensino superior nos diversos países que a subscreveram (hoje, 45 estados europeus). A declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades democráticas e marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos, procurando estabelecer, até 2010, o Espaço Europeu de Ensino Superior, a partir do compromisso dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino.

rápidas às iniciativas. Já eram anunciadas também, pelas agências internacionais, propostas para que as universidades se voltassem cada vez mais para as necessidades e exigências do mercado de trabalho e para que fossem assumidas pela iniciativa privada. Essas propostas rapidamente amadureceram e estão sendo assumidas ao longo dos anos de 2000.<sup>9</sup>

Em conclusão: devemos retomar com afinco a discussão fundamental dos objetivos da pós-graduação, dentro dos objetivos da universidade brasileira: formar pesquisadores *versus* formar professores, inclusive para a educação básica; formar quadros dirigentes para as próprias universidades e para os sistemas de ensino, assim como para os movimentos sociais. Da mesma forma, retomar a discussão sobre a estrutura dos cursos, não só pelo encurtamento dos prazos, mas em função dos objetivos explicitados ou redefinidos; avaliar qualitativamente a produção dos programas, tanto pelas teses e dissertações dos pós-graduandos, como pelos livros, capítulos de livros, artigos e relatórios de pesquisa dos professores. A questão fundamental é: *o que, para que e para quem estamos produzindo?*

Uma antiga aspiração, somente agora discutida pela CAPES, deve ser enfrentada consequentemente: o que a área de educação deve entender por *inserção social*? O que estamos fazendo nesse sentido, não estritamente como extensão, mas propriamente como função primeira da pós-graduação em educação: formar professores, pesquisadores e quadros dirigentes, mas para que e para onde? Nossas pesquisas efetivamente estão possibilitando entender os problemas da educação brasileira e sugerir caminhos para superá-los? A atuação dos professores e pós-graduandos ultrapassa os limites dos programas e efetivamente influem nas redes escolares, nos movimentos sociais e nas estruturas de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, dos jovens, dos adultos e dos idosos? Estão atentos às novas frentes de trabalho recentemente abertas, como a educação nas prisões?

Uma primeira contribuição para este debate foi feita por José Pedro Bouffleur: *Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação*, no âmbito do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (BOUFLEUR, 2008). De um ponto de vista mais geral, é extremamente oportuna a sugestão de Luiz Antônio Cunha (2008), feita na abertura da 30ª Reunião Anual da ANPED: “[...] ser novamente feita outra avaliação e perspectivas na área de educação.”

Manifesto-me muito grato pelo convite e espero ter contribuído para o sucesso deste Seminário Comemorativo dos 20 anos de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

---

9 Ver: Siqueira (2004), Neves (2004), Reis Jr. e Sguissardi (2005), Leher e Goulart (2008).

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. **Avaliação e perspectivas na área de educação 1982-1991**. Porto Alegre: ANPEd, 1993. Disponível em: <http://www.anped.org.br/documentos>.

\_\_\_\_\_. **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo: ANPEd, 1999.  
BOUFLEUER, José Pedro. Inserção social como quesito da avaliação da pós-graduação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/forpred>. Acesso em: 10 nov. 2008.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998**. Brasília: CAPES, 1977. Mimeografado.

CUNHA, Luiz Antônio. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd/Campinas:Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 168-172, jan. /abr., 2008.

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da Capes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA. **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo: ANPEd, 1999. p. 5-27.

GRUPO GESTOR. **Avaliação da pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores**. Documento aprovado na reunião do Fórum de Coordenadores realizada durante a 28ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 15 out. 2005.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd/Campinas:Autores Associados, n. 30, p. 95-116, set. /dez. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANDEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Francisco de. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008. p. 137-164.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd/Campinas:Autores Associados n. 29, p. 5-27, maio/ago., 2005.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro:ANPEd/Campinas:Autores Associados, v. 13, n. 39, p. 423-436, ago. /dez., 2008.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd/Campinas:Autores Associados n. 26, p. 145-156, maio/ago., 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Reforma universitária no Governo Lula: reflexões para um debate**. Rio de Janeiro: Xamã, 2004.

Recebimento em: 13/03/2009.

Aceite em: 16/03/2009.



# 20 anos de PPGE: balanço de sua produção

## 20 years PPGE: assessment of its production

Liana Deise da Silva<sup>1</sup>

Elizabeth Madureira Siqueira<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo tem por objeto estudar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Criado em 1987, é o primeiro programa de pós-graduação, *stricto sensu*, do Estado. Em 2007 completou 20 anos de existência, tendo sido oportuno, nessa data, contar com um documento relatando sinteticamente a trajetória percorrida, as vicissitudes e as perspectivas que o alimenta, dentre as homenagens que lhe foram e são rendidas. Busca-se, pois, produzir uma investigação histórica do programa, procurando evidenciar, no interior de seu percurso, disputas travadas entre os agentes em luta pela conservação ou transformação desse espaço de produção e reprodução de conhecimento, assim como elencar as principais estratégias adotadas.

**Palavras-chave:** História da Educação. Pós-graduação. Memória.

### Abstract

The present article aims the study of the Program of Post-Graduation in Education of the Federal University of Mato Grosso. Created in 1987, it is the first program of post-graduation, *stricto sensu*, of the State. In 2007 the program completed 20 years of existence, having the opportunity in this date to organize a summary document relating the trajectory, the height and the prospects that feeds, among the tributes that are rendered to it. This investigation, therefore, intends to produce an inquiry historical program, trying to find evidence disputes between the agents in fight for the conservation or transformation of this space of production and reproduction of knowledge, as well as the list of the main strategies that were adopted.

**Keywords:** History of the Education. Post-graduation. Memory.

---

1 Mestre em Educação (UFMT). Membro do grupo Educação e Memória – Linha História da Educação.

2 Mestre em História (USP) e Doutora em História da Educação (UFMT). Membro do Grupo Educação e Memória – Linha da História da Educação. Atualmente, coordena a Editora da UFMT. [emsiqueira@terra.com.br](mailto:emsiqueira@terra.com.br)

## Pós-Graduação: raízes históricas

Os programas de Pós-Graduação no Brasil são resultado do estabelecimento do sistema de ensino e pesquisa, marcado pelo processo de Reforma Universitária, ocorrido na década de 1960.

Regulamentada pelo Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, a Pós-Graduação brasileira tinha como meta a instrução científica e humanística que servisse de base a qualquer ramo das ciências e que também tivesse por fim a formação profissional. Pretendia-se criar uma superestrutura destinada à pesquisa, visando o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

A UFMT, desde a sua criação em 1970, teve como uma de suas preocupações adquirir as condições necessárias à implantação de Programas de Pós-Graduação – PPGs –, com vistas, especialmente, à qualificação de seu corpo docente.

A instituição entendia que o pressuposto de relacionar o ensino ministrado às suas questões práticas e expectativas sociais da região seria atingido por intermédio de profissionais qualificados. Para tanto, foi necessário enviar alguns professores ao exterior e também para os centros de excelência nacionais, a fim de que pudessem se capacitar (mestrado e doutorado), de modo que, ao retornar, fomentassem a pesquisa, a extensão e a criação de programas de Pós-Graduação.

Segundo Martins (2005, p. 16), o reconhecimento da Pós-Graduação, em virtude do prestígio da pesquisa, forma um *locus* de distinção social e acadêmica de seus professores, um espaço estratégico de acumulação e reprodução de um capital simbólico representativo dos atores envolvidos nessas atividades. A construção de um espaço garantidor de prestígio foi empreendida, na UFMT, a partir do ano de 1975, por intermédio da criação do Plano Institucional de Capacitação Docente - PICD.

Em junho de 1978, a Universidade Federal de Mato Grosso, em sintonia com a política educacional brasileira e como integrante do plano de capacitação de seu corpo docente, elaborou a proposta de implantação de Núcleos de Pós-Graduação – NPGs –, visando ampliar as possibilidades da formação pós-graduada dos professores e, em consequência, do capital científico da instituição.

Esses núcleos foram concebidos como uma proposta integrada a um plano mais amplo de capacitação de recursos humanos e de desenvolvimento e à consolidação das atividades de pesquisa e ensino no âmbito da pós-graduação na UFMT. A política de implantação de tais núcleos foi elaborada no início de 1978 e submetida à apreciação dos diversos centros universitários, aos órgãos de assessoria e à administração central da universidade.

Os NPGs organizaram-se a partir dos centros e departamentos, conforme a disponibilidade dos recursos humanos qualificados e em função das necessidades detectadas na instituição e também na comunidade mais ampliada. Assim, formaram-se equipes interdisciplinares, visando o estabelecimento de um maior intercâmbio dentro do grupo e o alcance de uma abrangência mais ampla dos serviços a serem prestados.

Os trabalhos realizados deveriam estar vinculados aos centros, institutos, departamentos e órgãos diretamente envolvidos na administração de ensino, pesquisa e extensão. Os cursos oferecidos teriam como característica a indissociabilidade entre o binômio ensino-pesquisa.

As atividades programadas pelos NPGs objetivavam, ainda, atender, prioritariamente, à política de qualificação docente. Para isso, as equipes de cada núcleo deveriam criar modelos que servissem de parâmetros de planejamento, execução e avaliação dos cursos de aperfeiçoamento e especialização.

O primeiro passo foi a execução de uma experiência piloto, da qual surgiram indicadores importantes para o planejamento, consolidação e ampliação dos núcleos de formação pós-graduada nos diversos centros, departamentos e institutos da UFMT.

Elegeu-se o Departamento de Educação, do Centro de Letras e Ciências Humanas – CLCH, como uma unidade que, naquele momento, oferecia condições propícias ao início da experiência de implantação do primeiro NPG. Posteriormente, foram criados os núcleos de Letras e de Biologia.

Segundo Bourdieu (2004, p. 35), os agentes são caracterizados pelo volume de seu capital científico, determinante da estrutura do campo, definindo o conjunto de questões relevantes para os pesquisadores.

Desse modo, o Departamento de Educação contou, em 1978, com o retorno de sete docentes pós-graduados, nível de mestrado, com o curso já concluído ou em fase de conclusão em áreas de conhecimento diversificadas, como: Psicologia da Educação, Métodos de Ensino, Planejamento Educacional, Psicologia Social e Psicologia. Esses profissionais também foram treinados em diferentes centros de estudos de excelência, como a UnB, PUC/RJ, UFRGS, USP e a UNAM, México, o que possibilitou maior intercâmbio na equipe e abrangência quanto às áreas de conhecimento, requisito exigido para a formação do NPG. Essa característica rendeu ao núcleo a possibilidade de se tornar um eficaz instrumento multiplicador na política universitária de treinamento de docentes. Com a criação do NPG/EDU, foram enfatizadas, entre os anos de 1979 e 1980, as atividades de ensino e pesquisa.

No ano de 1981, foram executados quatro projetos de pesquisa e realizados três cursos de pós-graduação *lato sensu*, um em Metodologia do Ensino Superior e dois em Metodologia da Pesquisa Educacional. Além de

servir para capacitar os docentes do Departamento de Educação e de outros Centros da UFMT, eles propiciaram o amadurecimento de condições para a definição de um programa de pesquisa do órgão, encerrando o que se poderia denominar como a primeira fase do NPG/EDU.

Almeida (1978), em *Breve Histórico do NPG/EDU*, identificou três fases da história dessa trajetória: a primeira constou da elaboração da proposta de implantação do núcleo na UFMT, de sua aprovação como universidade e da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES –, instaurando o início do primeiro núcleo no Departamento de Educação. A segunda fase priorizou as atividades de ensino, como meio mais adequado ao momento de implantação do núcleo, que tinha por objetivo, estudo-ensino-pesquisa. A terceira fase da história de implantação do NPG/EDU caracterizou-se pela mudança no objeto da pesquisa. Por um lado, algumas investigações passaram a privilegiar as variáveis internas da escola, reduzindo a abrangência desse objeto e atribuindo maior importância aos fatores intraescolares na determinação da produtividade escolar. Por outro lado, uma outra pesquisa sobre a área rural, tradicional no Estado, alterou, na prática, as linhas de pesquisa anteriormente estabelecidas.

O NPG/EDU deixou, sem dúvida, um saldo de experiência em pesquisa que não pode ser desconsiderado, constituindo os primeiros passos em direção à construção do Mestrado em Educação Pública, cujo nascedouro teve como base o processo de amadurecimento das atividades do NPG/EDU, baseadas nas práticas de ensino, pesquisa e extensão. A partir de 1982, foi formada uma comissão responsável pela formulação de um projeto que tinha como finalidade pensar e projetar o curso de mestrado, sendo integrada por diversos docentes. A finalização da proposta redundou na aprovação do curso de Mestrado em Educação, criado pela Resolução CD. nº 008/87, de 13 de fevereiro de 1987, sendo o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* da UFMT.

Estabeleceu-se, a partir de então, um novo momento: o desafio da implantação do Mestrado em Educação Pública e as lutas travadas para sua consolidação enquanto programa qualificado e reconhecido.

No início de 1988, foi realizada a seleção da primeira turma, que começou suas atividades no dia 11 de abril do mesmo ano. Candidataram-se 41 alunos, tendo sido aprovados 12. Iniciado o curso de mestrado, foram estabelecidas as seguintes linhas de pesquisa: Educação Pública: indicadores e determinantes; Caminhos da Epistemologia; Antropologia; e Sociedade, Estado e Educação; no ano de 1991 foram criadas mais duas linhas de pesquisa, a da Filosofia da Educação e Avaliação Educacional.

Nos anos de 1989 e 1990, o Programa sofreu a primeira reforma. Houve uma simplificação das exigências quanto aos créditos em disciplinas, os quais passaram

de 29 para 20, organizando-se da seguinte maneira: 12 créditos em disciplinas básicas e obrigatórias, oito para matérias eletivas ou complementares e ampliação das atividades programadas, de 20 créditos para 36.

Esse aumento deveu-se à valorização do programa através das atividades de pesquisa ou conclusão de dissertações, cujos créditos saltaram de 10 para 20, sendo que os Seminários de Pesquisa I e II passaram a somar 6 créditos no total, sob a responsabilidade do próprio orientador. As disciplinas obrigatórias, todas de quatro créditos, passaram a ser Filosofia, Sociologia e História da Educação.

No ano de 1992, a UFMT foi submetida a uma ampla Reforma Administrativa, quando os centros universitários foram organizados em institutos e faculdades e os cursos dirigidos por coordenações e não mais pelos departamentos.

Nesse período de mudanças, criou-se o Instituto de Educação – IE –, ficando o antigo Departamento de Educação desmembrado em três outros: Departamento de Teoria e Fundamentos, Departamento de Psicologia e Departamento de Ensino e Organização Escolar.

Ainda em 1992, após avaliação feita pelo colegiado e seguindo as recomendações do GTC da CAPES, o programa verificou que sua estrutura estava superada e que seria necessária a criação de estratégias que fortalecessem a sua base científica e esforço na sedimentação de um ambiente acadêmico.

Nesse mesmo ano, o PPGE passou por sua mais importante reformulação, que postulou os objetivos de gerar o seu fortalecimento interno, através da construção de estruturas institucionais e do desenvolvimento de pesquisas ligadas ao programa, com vistas à ampliação de intercâmbios nas esferas regional, nacional e internacional. O curso de doutorado foi criado no bojo do processo de reformulação, utilizando a mesma estrutura curricular do mestrado, porém, sua implantação só ocorreu em 1994.

A nova estrutura proposta fez com que o programa deixasse de ser voltado apenas para o curso de Pedagogia e se transformasse em um programa de mestrado e doutorado aberto ao conjunto das licenciaturas da UFMT.

Sá (1992) esclarece que essa estratégia favoreceria a aglutinação de doutores em torno de um núcleo comum de interesse e também que essa seria a maneira mais adequada para a rápida consolidação da pesquisa na instituição.

As práticas desses agentes sociais dependiam de possibilidades objetivas, garantidoras do capital, situação determinada pelas disposições duráveis, princípio gerador de estratégias que objetivavam o fortalecimento da ação sobre o sistema de educação, que até o momento recebera uma ação isolada das licenciaturas, buscando causar impacto com a “inserção da universidade nessa área, além de, em pouco tempo, poder produzir grande volume de trabalhos.” (CAMINHANDO, 1992, p. 22).

Como assevera Bourdieu (2003), essas práticas dependeriam da “estrutura das possibilidades diferenciais de aproveitamento oferecidas a essa classe”, considerando o volume e a estrutura de seu capital, como também a “estrutura do sistema de estratégias de reprodução que utilizam para melhorar ou manter sua posição na estrutura.”

Na aceção de Sá (1992), com o novo perfil do Mestrado e a perspectiva de início do Doutorado em Educação acreditava-se que, em alguns anos, seria possível disponibilizar um grande acúmulo de conhecimento. A partir dessa reestruturação ocorrida em 1992, houve um aumento expressivo no número de doutores integrados ao quadro permanente do programa que, até o ano de 1991, contava com apenas 8 deles.

O curso de doutorado foi implantado em 1994 e utilizou-se da mesma estrutura curricular do mestrado. As razões que motivaram sua inserção no PPGE deve-se à preocupação na redução paulatina do quadro de professores da UFMT, frente à iminência de aposentadorias precoces, além de ter sido um recurso auxiliar à sobrevivência do mestrado.

No entanto, como os grupos de pesquisa estavam ainda em processo de consolidação, o doutorado poderia funcionar temporariamente, aguardando o momento de ser avaliado, o que ocorreria a partir de 1997, quando as primeiras defesas fossem apresentadas.

Acreditava-se ter sido criado um “sólido Programa” de Mestrado e Doutorado em Educação, porém o GTC da CAPES, em visita ao PPGE, realizou algumas entrevistas com doutorandos, docentes, com a Coordenação do Programa, Direção do Instituto de Educação, Reitoria e Pró-Reitorias de Pesquisa e de Pós-Graduação, a partir do que foram apontados alguns problemas que inviabilizavam o credenciamento do doutorado. Então, a comissão avaliadora, em 8 de maio de 1996, enviou um documento (n.º GTC/59). O parecer emitido pela CAPES foi desfavorável ao funcionamento do curso de doutorado, que sequer chegou a ser avaliado. Em 1998, a avaliação da CAPES referente ao período de 96/97 atribuiu ao programa a nota dois (2), culminando com o seu descredenciamento. A proposta inicial era estabelecer uma política que articulasse os dois cursos - mestrado e doutorado - porém, com o descredenciamento, era mais prudente aguardar momento oportuno para a consolidação do grau mais elevado, até porque, nesse momento, alunos e professores buscavam, com grande esforço, superar essa nota, tentando obter uma avaliação que tornasse possível a continuidade normal do curso de mestrado.

A partir do ano de 1999, o programa foi marcado política e pedagogicamente por um processo de reestruturação. Houve o empenho de docentes, discentes e funcionários na execução de ações que permitissem, para o ano de 2000, a concretização das mudanças necessárias. Neste ano, o PPGE passou a se organizar

em torno de duas áreas de concentração e de oito linhas de pesquisa. Apesar do impacto causado pelo descredenciamento e da fragilidade do PPGE, optou-se por manter a seleção de novos interessados, com o intuito de se sustentar a dinâmica do funcionamento das atividades de pesquisa e ensino até então oferecidas, o que só seria possível com a inclusão desses alunos, o que foi considerado positivo pela quantidade de inscritos.

O programa construiu estratégias para sua reestruturação e foi, aos poucos, traçando rumos com vista a “retomar seu lugar com referência formadora de docentes e pesquisadores em educação no estado de Mato Grosso”, e o esforço empreendido ficou, sem dúvida, “refletido no resultado da avaliação do último triênio”, divulgado em 2001, tendo recebido nota quatro (4) (CAPES, 2001). Nessa época, o programa procurou consolidar seu papel como instituição formadora de docentes e pesquisadores em Educação no estado de Mato Grosso, afirmando a relevância de suas linhas de pesquisa na produção e divulgação do conhecimento na área.

Pelo que foi apresentado, verifica-se que o PPGE executou várias mudanças em sua estrutura, visando manter-se como um programa de qualidade. Seus estudos e pesquisas voltam-se à compreensão das problemáticas e tendências relativas à educação em âmbito regional e nacional, além de tomar para si a responsabilidade de formar profissionais conscientes de seu papel social e que pudessem atuar nos diferentes contextos institucionais.

No decorrer da sua trajetória, o programa tem se constituído, também, em espaço de disputa, com o qual os profissionais da Educação da UFMT se defrontam para reafirmar suas posições intelectuais e, ao mesmo tempo, em um *locus* que se confronta com os de outras universidades, visando garantir e reafirmar o capital intelectual que produz e detém num determinado campo científico: o da Educação.

Para Bourdieu (2004), esse campo científico é um espaço de força e de luta que conserva ou transforma a si próprio, e cuja estrutura é proporcional à distribuição do capital científico entre os seus agentes que, por sua vez, estão inseridos na estrutura do campo em posições que depende do seu capital, e se confrontam com o intuito de, ora conservar, ora transformar esse espaço de produção e reprodução do conhecimento científico educacional e das táticas e estratégias que adotam.

Como diz Bourdieu (2004, p. 118):

[...] as relações que os agentes de produção e reprodução de difusão podem estabelecer entre eles ou com as instituições específicas (bem como a relação que mantêm com sua própria obra) são mediadas pela estrutura do sistema das relações entre as instâncias com pretensões a exercer uma autoridade propriamente cultural [...]

Analisando o PPGE da UFMT como campo científico, vê-se, pelo seu processo de constituição, que o programa desenvolveu estratégias para conservar e transformar sua estrutura política e administrativa educacional. Como instituição, tem buscado propagar e socializar sistemas de pensamento e transmitir conhecimentos culturais organizados e estruturados nas diferentes épocas e atores (alunos e docentes). Ainda concepção de Bourdieu, “um pensador participa de sua sociedade e de sua época, através do inconsciente cultural captado por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial por sua formação.” (p. 207). Assim, os agentes do PPGE têm buscado, ao longo de sua existência, socializar e estimular a reprodução da cultura educacional geral, bem como a formação específica no campo da Educação.

Outra estratégia relevante para o fortalecimento da pós-graduação em Educação/UFMT foi a criação da *Revista de Educação Pública*, espaço de difusão e desenvolvimento da pesquisa, sendo sua política principal a divulgação de produtos das investigações na área educacional. Esse periódico fortaleceu não só o debate no interior da pós-graduação, mas também estreitou os laços com doutores de outras universidades brasileiras. Considerando que esse periódico, inicialmente avaliado como D, hoje é Qualis A ANPEd, visto que composto por artigos oferecidos por renomados educadores de âmbito nacional e regional, estabeleceu, a partir de 2006, convênio com a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, oferecendo 400 exemplares de cada novo número, a ser veiculados entre os professores da rede pública de ensino. Esse movimento tem colaborado para a absorção, junto ao Programa, de candidatos egressos da rede pública de ensino, colaborando, nessa medida, para estabelecer um estreito relacionamento e intervenção no social.

O *Seminário de Educação* foi mais uma tática utilizada na sedimentação do PPGE. Criado no ano de 1992 assumiu, desde então até os dias atuais, importante papel na socialização dos conhecimentos no meio acadêmico, sejam aqueles produzidos no âmbito do próprio programa, ou advindos de outros. Esse evento ofereceu mais um espaço de debate de abrangência nacional, visto que muitos conferencistas e coordenadores de mesas redondas foram convidados especiais do evento. Estes exponenciais, participantes do Seminário, ouviram e discutiram os resultados de pesquisa desenvolvidos local e regionalmente, contribuindo, nessa medida, para inserir a produção regional no cenário nacional e até mesmo internacional, uma vez que alguns convidados eram estrangeiros.

O Seminário de Educação surgiu em decorrência da necessidade de se ampliar o ambiente acadêmico, colocando-se enquanto divulgador da produção científica. O Seminário de Educação tem uma importância estratégica para os alunos e professores da pós-graduação e para os professores da rede pública de ensino, na medida em que possibilita aos grupos de pesquisa um intercâmbio de conhecimentos e confirma a aliança do Instituto de Educação com o sistema estatal de educação.

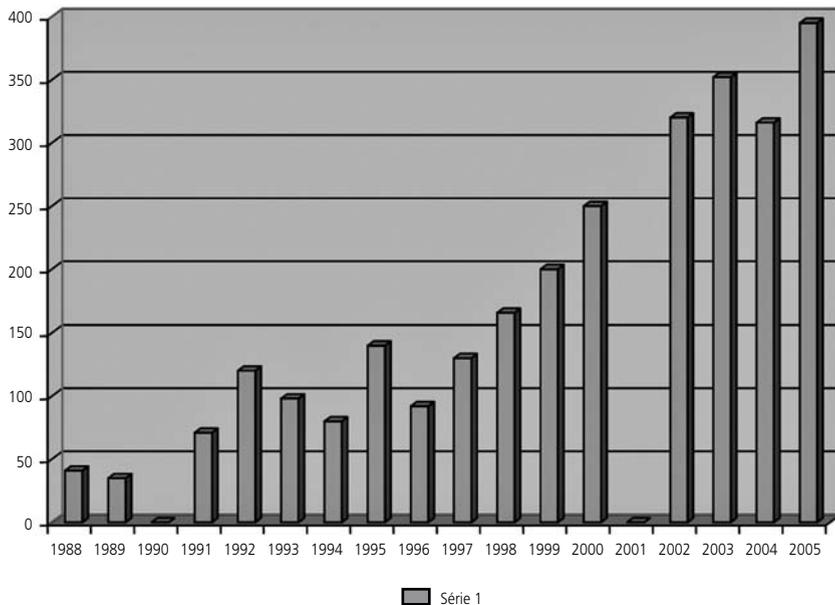
## Evolução do Programa

O PPGE tem se constituído numa importante estratégia de formação de docentes-pesquisadores, da produção e difusão do conhecimento no campo da Educação e, igualmente, contribuído para a integração das diversas “unidades e departamentos da UFMT e destes com o sistema público de ensino e entidades e movimentos da sociedade civil” de Mato Grosso (PPGE, Política/IE, 2006). Ademais, desde o seu início, o Programa tem buscado minimizar os problemas relativos à educação em Mato Grosso e colaborado para sua transformação.

A seguir, estão arrolados alguns dados que delineiam a evolução do PPGE em seus 20 anos de existência.

O gráfico que segue traça o perfil no número de inscrições para o Mestrado em Educação, evidenciando uma tendência de crescimento dessa demanda, inclusive em 1993, quando novos cursos foram criados na UFMT, e mesmo em 1998, quando ocorreu o descredenciamento do Programa no âmbito do doutorado. Esse é um importante indicador do prestígio mantido pelo PPGE ao longo dos seus 20 anos:

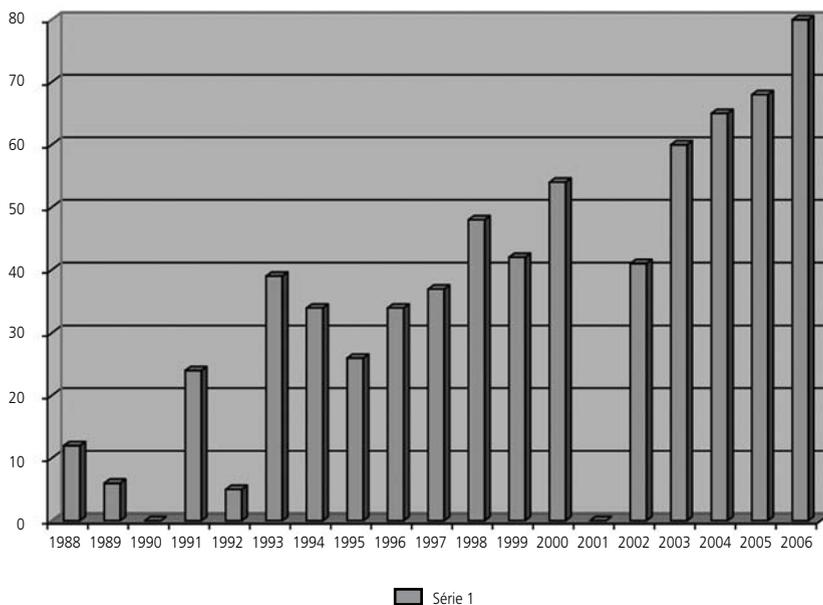
**Gráfico 1 – Evolução da demanda por inscrições no PPGE, 1988-2006**



Fonte: PPGE/IE/GEM (2006).

O gráfico, a seguir, exhibe a projeção do número de matrículas realizadas pelos alunos aprovados para o Mestrado, entre 1988 e 2006, e revela a capacidade de resposta do Programa a essa demanda:

**Gráfico 2 – Matrículas dos alunos aprovados no exame de seleção para o Mestrado, 1988- 2006**



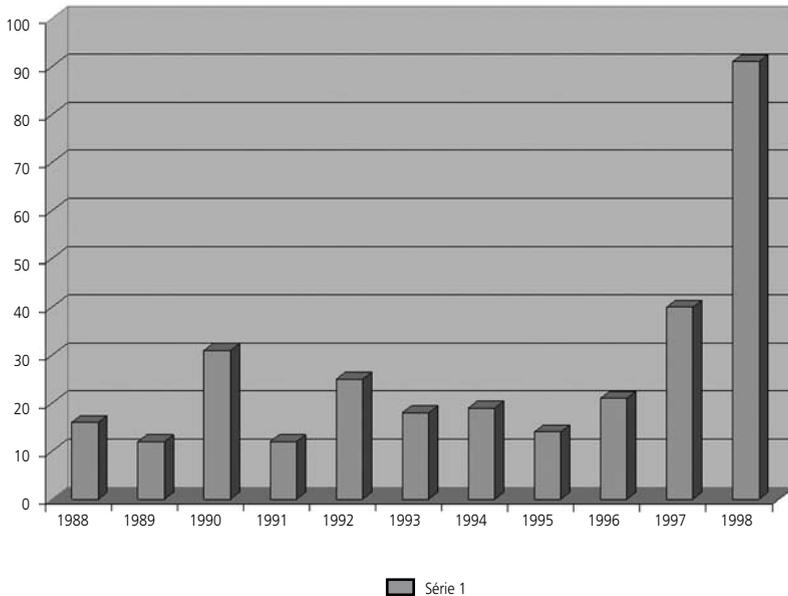
Fonte: PPGE/IE/GEM (2006).

Percebe-se que houve um aumento do número de vagas e tendência ao crescimento constante a partir do ano de 1993, o que se deu em decorrência da abertura do Programa às demais licenciaturas da UFMT. Essa integração possibilitou a ampliação do quadro docente e, conseqüentemente, a oferta de vagas, uma vez que cada doutor poderia orientar em torno de cinco mestrandos.

Além de prestar atendimento aos alunos recém-aprovados na seleção, o PPGE tem se preocupado em preparar os futuros ingressantes, oferecendo-lhes vagas especiais para que, participando do curso, antes mesmo de sua inclusão definitiva, como alunos especiais, possam amadurecer a proposta de pesquisa que pretendam desenvolver. Essa é uma prática de grande relevância, já que diminui o tempo de permanência desses alunos na pós-graduação, visto que o projeto de pesquisa pode ser aperfeiçoado desde o início da frequência do pós-graduando.

O gráfico que se segue mostra o número de alunos especiais de 1988 até 1998. Com relação aos anos posteriores, não nos foi possível localizar todos os dados com clareza. Dessa maneira, optamos por mostrar somente os que se nos apresentaram de forma confiável:

**Gráfico 3 – Alunos especiais entre 1988 e 1998**

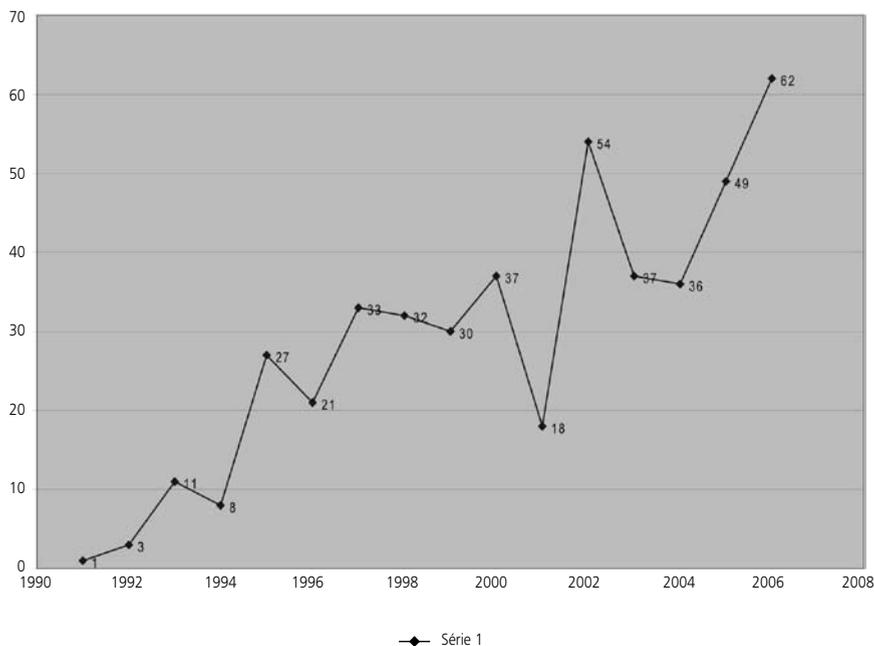


Fonte: PPGE/IE/GEM (2006)

A produção de novos mestres tem crescido e provocado impacto sobre a realidade educacional mato-grossense, e seu efeito incidido sobre a própria UFMT, que tem absorvido grande parte desses profissionais; esse reflexo positivo também incide sobre outras instituições de ensino superior (públicas e privadas), que também os têm contratado gradativamente ou convidado para ingressar nos programas de pós-graduação, doutorado. Esse fato se dá, sobretudo, em função do crescimento da rede particular de ensino, nos últimos anos.

O gráfico a seguir ilustra a evolução da produção de dissertações entre os anos de 1991-2006:

**Gráfico 4 – Evolução da produção de dissertações, 1991-2006**



Fonte: PPGE/IE/GEM (2006)

Observa-se que no ano de 1991 somente uma dissertação foi defendida, pois era excessivamente longo o prazo estipulado ao mestrando para cumprir as disciplinas requeridas e apresentar o trabalho final para qualificação e defesa. A partir de 1995, houve um aumento significativo desse índice em relação aos anos anteriores, provavelmente em função da reformulação universitária de 1992, através da qual foram incluídas as demais licenciaturas da UFMT no Programa de Mestrado.

É possível perceber, ainda, que, apesar do descredenciamento do doutorado ocorrido em 1998, o Programa vem mantendo, se não aumentado, o ritmo de produção de dissertações, tendo chegado, em 2002, a 54 títulos. Isso pode ser reconhecido como resultado do esforço empreendido pelo Programa para alcançar os índices de qualidade exigidos pela CAPES.

Apesar das fases de declínio na produção de dissertações, o PPGE, de modo geral, tem obtido avanço significativo no que tange a esse aspecto, buscando dessa forma garantir sua permanência e fortalecimento no campo educacional.

## Configuração atual do Programa

O Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT é o mais antigo do estado de Mato Grosso. Seu pioneirismo permite afirmar que ele tem se constituído enquanto referência para a região, quanto à produção de conhecimento e à formação de quadros docentes na área da educação. Ao longo de seus 20 anos, cumpriu o objetivo de formar pesquisadores e docentes para atuar nesse campo. Logo, tendo por finalidade o incremento da pesquisa e a construção do conhecimento em Educação, o Programa encontra-se, hoje, estruturado em duas grandes áreas de concentração, sendo: Educação, Cultura e Sociedade e Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar que, por sua vez, se desdobram em sete linhas de pesquisa: da área de concentração Educação, Cultura e Sociedade: História da Educação- Educação e Psicologia, Educação e Meio Ambiente, Movimentos Sociais, Política e Educação Popular; e as Linhas de pesquisas da área de concentração Teoria e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar: Educação e Linguagens, Educação em Ciências, Formação de Professores e Organização Escolar.

### Corpo docente

Entre os anos de 1997 e 1998, 51% do corpo docente do PPGE não possuíam titulação na área de Educação, além do que alguns mantinham uma produção científica acanhada e com pouca participação em projetos, o que a CAPES apontou como ponto negativo. A avaliação trienal dessa instituição avaliadora, realizada em 2003, mostrou que o Programa conseguiu aumentar o número de titulados, chegando ao índice adequado. Em 2005, numa assembléia realizada pelos professores do programa, ficou definida a produção Qualis “como critério imprescindível para ingressar e permanecer no corpo docente do mestrado.” (CAPES, 2006). Outro problema encontrado foi com relação ao fluxo de alunos, pois alguns docentes, ou permitiam que estes ultrapassassem o tempo determinado pela CAPES para a conclusão do curso, ou orientavam um número excessivo de mestrandos, retardando a finalização dos projetos. Na busca de superar esses entraves, o PPGE criou uma Comissão de Vagas, composta pelos docentes mais produtivos, cujo objetivo foi o de verificar quais deles “estavam aptos a oferecer vagas” nos próximos processos seletivos (CAPES, 2006).

Com relação à produção, a Comissão incorporou além do critério Qualis, outro “que leva em conta o tempo de credenciamento para o cálculo do número de orientandos que cada colega deveria idealmente manter por ano.” (CAPES, 2006).

Instituiu-se, então, uma política de credenciamento e recredenciamento dos docentes, a qual vem sendo construída no decorrer dos últimos anos e para o que se elaborou uma ficha contemplando os seguintes quesitos:

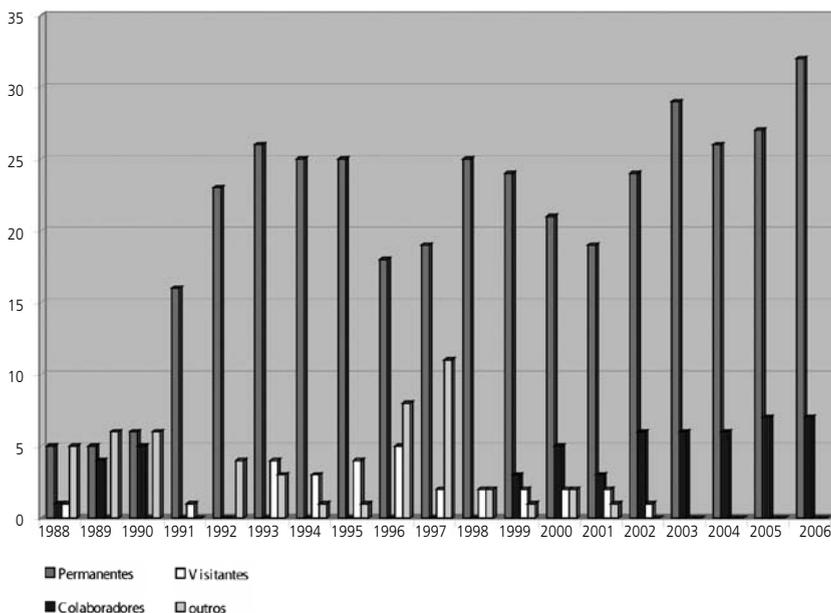
- número de orientações e defesas nos anos de 2004, 2005 e 2006;
- número de vagas solicitadas para a seleção de 2007;
- produção Qualis no triênio.

As fichas, preenchidas pela secretaria do Programa são revisadas e autenticadas pelos professores. De acordo com as informações coletadas, estabeleceu-se que o número máximo de orientandos deve ser de oito por ano, sendo considerado como ponto negativo extrapolar esse limite, bem como “a presença de orientadores que, credenciados num tempo razoável, apresentem médias muito baixas de recepção e finalização.” (CAPES, 2006).

A partir desses critérios, dos 38 docentes do Programa somente 24 foram autorizados a oferecer vagas para o processo seletivo de 2007. Ocorreu também o descredenciamento de quatro professores devido “a inexistência ou rarefação de produção Qualis” (CAPES, 2006). Dessa forma, ao cumprir as exigências apontadas pela CAPES, tem sido possível avançar no processo de consolidação da cultura de produção docente, fortalecendo as bases necessárias à solidificação do PPGE.

Atualmente, o Programa conta com 39 docentes, dos quais 32 integram o quadro permanente, sendo que, destes, 85% possuem titulação na área de Educação. Nota-se a seguir a evolução ao longo da existência do PPGE:

**Gráfico 6 – Evolução do quadro docente, 1988-2006**



Fonte: PPGE/ IE/ GEM/2006

De acordo com o relatório de avaliação trienal da CAPES (2007), a política de credenciamento e reconhecimento tem dado bons resultados, indicando o aprimoramento do corpo docente permanente, uma vez que “91% tiveram participação em eventos, havendo registro de que um docente realizou pós-doutoramento. [...] 86% lecionaram na pós-graduação e 88% orientaram neste nível.” Além disso, o Programa tem apresentado bom desempenho, tanto de docentes quanto de discentes, no que diz respeito à produção intelectual, ao envolvimento de projetos de pesquisa e à inserção social.

## Perspectivas

A expansão da pós-graduação é resultado de uma política indutiva orientada e conduzida pelo poder central e, no campo das políticas públicas nacionais apresenta-se como um dos setores em que o planejamento de médio e longo prazos tem desempenhado papel significativo.

Para Martins (2005, p. 15), essa ampliação é obra conjunta da comunidade acadêmica nacional e da participação decisiva de suas agências de pesquisa, sendo um dos êxitos desse modelo a “montagem de um eficiente método de credenciamento” em que são avaliadas não apenas a pertinência da abertura dos cursos, mas também as condições para o seu funcionamento. Nessa perspectiva, implantou-se o sistema de avaliação trienal da CAPES, com o intuito de detectar e sanar possíveis falhas.

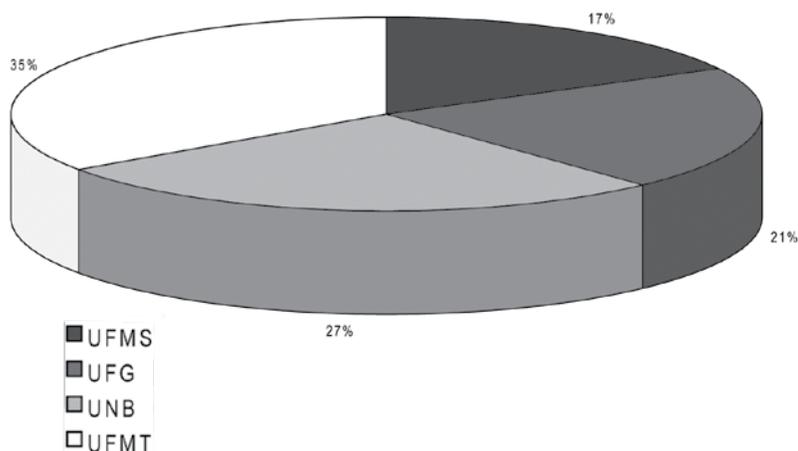
A estrutura acadêmica da pós-graduação foi construída a partir de procedimentos bem definidos, atrelando-se o ensino à pesquisa e estabelecendo-se um número limitado de disciplinas articuladas às linhas de pesquisa, criando-se, dessa forma, um padrão eficiente de orientação das dissertações.

Consequentemente, essa estrutura tem possibilitado um forte crescimento da produção científica, permitido a “renovação de campos específicos do saber e contribuído para a introdução de novas questões para a investigação.” (MARTINS, 2005)

A pós-graduação favoreceu ainda a ligação entre a vida acadêmica em âmbitos local, nacional e internacional, além de se constituir no *locus* da produção e socialização do conhecimento acadêmico no interior da Universidade (BOURDIEU, 2004). Sendo assim, nos últimos anos o PPGE incrementou o seu processo de produção acadêmica e recebeu reconhecimento da comunidade local e nacional, enquanto um programa de excelência na área da Educação, informação que pode ser constatada na última avaliação trienal da CAPES, que considerou relevante sua produção intelectual.

O PPGE destacou-se também regionalmente. Do total de mestres titulados na área de Educação pelas instituições públicas federais da região Centro-Oeste, no período de 1998 a 2006, o Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT foi responsável por 35% dos títulos.

**Gráfico 7 – Produção de teses e dissertações da região Centro-Oeste, 1998-2006**



Fonte: CAPES (2006)

É necessário explicitar que os Programas analisados já possuem Cursos de Doutorado, iniciados em 2001, 2004 e 2005, na UFG, UFMS e UNB, respectivamente.

O PPGE, o único Programa de Pós-graduação em Educação do estado de Mato Grosso, tem trilhado nos últimos anos um percurso rumo à consolidação e fortalecimento em seu campo de atuação. Nesse sentido, vem se empenhando em adquirir condições para que se torne possível implantar e consolidar o Curso de Doutorado, com o efetivo desenvolvimento de pesquisas de qualidade. De acordo com Martins (1990), a pós-graduação brasileira permanece como “a dimensão sagrada do ensino superior”, por possuir um planejamento adequado e orientado para o seu crescimento.

Na visão de Motoyama (2004, p. 113), a pós-graduação brasileira é “[...] uma das faces mais bem sucedidas da política educacional, de um lado, e da política de ciência e tecnologia, de outro.” Afirma ainda que por isso é necessário “pensar seriamente sobre o futuro dela.” Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura e a CAPES elaboraram o Plano Educacional de Pós-graduação – PNPG – (2005-

2010), cujo objetivo primacial é o crescimento “equânime do sistema nacional de pós-graduação, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país.” (PNPG, 2004). Visa também subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de Educação, Ciência e Tecnologia.

Diante da proposta do PNPG para os próximos anos, estima-se que em 2010, no Brasil, serão titulados mais de 16.000 doutores e 45.000 mestres. Enfim, essa entidade, como “eixo estratégico do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país”, deve buscar suprir as necessidades nacionais e regionais e continuar “contando com políticas públicas que o façam crescer com qualidade e relevância.” (PNPG, 2004).

Nesse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso, em seu Plano Institucional, tem se esforçado para atingir a meta de “produzir e socializar conhecimentos, contribuindo com a formação de cidadão e profissionais altamente qualificados, atuando como vetor para o desenvolvimento regional socialmente referenciado.” E, para o futuro, prevê “tornar-se referência nacional e internacional como instituição multicampi de qualidade acadêmica, consolidando-se como marco de referência para o desenvolvimento sustentável da região central da América do Sul, na confluência da Amazônia, do cerrado e do pantanal.” (PDI, 2005).

Entre as ações estratégicas que a UFMT pretende desenvolver para atingir seus objetivos está o incentivo à capacitação docente através de um Plano de Qualificação Institucional, visando a criação de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O Programa de Pós-Graduação em Educação ao longo de sua trajetória vem contribuindo significativamente para que a Universidade qualifique seu corpo docente na área de Educação, através do Curso de Mestrado. Assim, o PPGE tem concentrado seus esforços no crescimento da produção do conhecimento e da divulgação de suas publicações científicas, de modo a garantir as condições propícias para se manter como um Programa de qualidade e atender às exigências para a implantação do Curso de Doutorado.

## Considerações finais

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil se constitui numa das realizações mais bem-sucedidas dentre as que integram o conjunto do sistema educativo e pode ser considerada como resultado de uma política indutiva, conduzida e apoiada pelas instituições públicas de ensino e na qual se engaja a comunidade acadêmica do país.

Sua instalação ocorreu no início da década de 1960, porém só foi difundido a partir de 1965, quando se constituiu num marco decisivo em decorrência da instituição do Parecer 977/65, cujo objetivo foi definir e fixar as estruturas e as linhas básicas da pós-graduação, que até hoje permanecem.

De acordo com Saviani (2000, p. 5), data também desse período a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, estabelecido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A partir de então, deu-se início ao que esse educador denominou de “período heróico”, já que se criaram, praticamente a partir do nada, condições para essa implantação. Nesse processo, a CAPES desempenhou um importante papel, contribuindo com apoio financeiro ao Programa e acompanhando sua dinâmica, o que ocorre até os dias atuais.

A partir da década de 1970, a Pós-Graduação em Educação entrou em um acelerado processo de expansão, completando sua fase de consolidação, mas reduzindo o ritmo de abertura de novos programas.

O crescimento foi retomado em 1984, sendo que a partir de 1987 surgiram quatro novos programas, entre eles o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

No processo de reconstrução histórica da trajetória do PPGE, cabe registrar algumas considerações relevantes, a exemplo do movimento pela criação do PPGE e o começo de sua estruturação a partir da necessidade de qualificação da mão de obra docente da Universidade no âmbito da Pós-graduação.

Daí por diante, em 1978, deu-se início ao programa de capacitação do corpo docente, com a implantação dos Núcleos Permanentes de Pós-Graduação – NPGs.

O PPGE nasceu em 1987, a partir das experiências de pesquisa realizadas no Núcleo de Permanente de Pós-Graduação em Educação – NPG-EDU –, fruto do processo de qualificação profissional dos docentes. O caminho percorrido até a implantação do PPGE exigiu de seus agentes empenho e dedicação na produção de pesquisas, realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e, inclusive, o afastamento de alguns professores para cursar doutorado em outras regiões do país e, até mesmo, no exterior. Nesse percurso, foram registrados momentos de vitória, emoldurados por avanços, conquistas e frustrações devido à dificuldade em relação ao aspecto quantitativo do quadro docente, que aos poucos foi sendo superada.

Em 1992 sofreu uma grande reformulação que incluiu toda a sua estrutura, que passou a englobar as demais licenciaturas da UFMT. Ainda nesse mesmo ano, foi criada a *Revista de Educação Pública* e o *Seminário Educação*, dois importantes instrumentos que ainda hoje têm a função de divulgar e debater os trabalhos e pesquisas da pós-graduação, assim como interagir com as produções externas, além de contribuir com o sistema de educação regional.

Em 1994 teve início o curso de doutorado, cujas atividades foram encerradas antes mesmo de ser avaliado, chegando, em 1998, ao seu descredenciamento em função da baixa produção apresentada.

Esses dois fatos podem ser considerados como os que mais marcaram negativamente o Programa, causando-lhe profundo impacto. Porém, observa-se

que esse parece ter sido um momento não de desânimo, muito pelo contrário, visto a instauração, nessa ocasião, de um processo de reflexão interna para que se detectassem suas falhas. A partir daí, o PPGE buscou se reestruturar política e pedagogicamente, e todos os participantes do Programa se empenharam no sentido de viabilizar ações que alterassem o quadro anterior. O resultado destes esforços pode ser observado nas últimas avaliações feitas pela CAPES.

Concluindo, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT é resultado de aspiração de todo sistema de Educação de Mato Grosso, e não só do Instituto de Educação e dos departamentos da Universidade que oferecem cursos de licenciatura com vistas à eficaz capacitação docente. Ele tem contribuído também com novas pesquisas na área educacional em âmbito regional e nacional, abrindo fronteiras para um debate proveitoso da educação pós-graduada no interior da UFMT e em Mato Grosso, território marcado por uma ocorrência que lhe é peculiar, a saber, a confluência de três importantes ecossistemas: a Amazônia, o Pantanal e o Cerrado. Essa região, cravada no Oeste brasileiro, reúne no seu interior, em função da expansão do capitalismo, todos os antagonismos das áreas de fronteira os quais vão desde a “escravidão branca até o narcotráfico, da prostituição ao garimpo, da exploração desenfreada da fauna e da flora.” (PPGE/IE/GEM, 1986, nº 1).

Trata-se também de uma região marcada pelo analfabetismo e pela má distribuição das verbas públicas para a Educação, além das péssimas condições de trabalho dos professores da zona urbana e da zona rural, geradas pela falta de políticas públicas condizentes com a realidade de cada lugar.

O PPGE, tomando para si esse desafio, buscou transformar essa realidade, produzindo novos conhecimentos sobre a realidade regional e colocando em debate os resultados de pesquisa, sinalizando para questões socioambientais e buscando, no interior do processo histórico de Mato Grosso, explicações que emoldurem esse quadro e apontem novas perspectivas.

Nessa medida, o PPGE ao longo de seus 20 anos de existência, tem contribuído de maneira significativa para a produção e divulgação do saber acadêmico-científico em Mato Grosso e constitui-se, hoje, num espaço estratégico de construção, acumulação e divulgação de conhecimento nas esferas regional, nacional e até mesmo internacional, além de apontar caminhos aos gestores públicos e aos professores das redes pública e particular de ensino, através de suas produções científicas, muitas delas transformadas em publicações.

## Referências

- ALMEIDA, Urbano. **Breve Histórico do NPG-Edu**. 1980. Mimeografado.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. introdução, organização e seleção Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004 (Coleção Estudos, 20).
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação social**. 7. ed. Campinas SP: Papyrus, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Revisão Pierre Bourdieu, Patrick Champagne e Etienne Landais. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. Tradução, introdução, cronologia e notas Sergio Miceli. São Paulo: Companhia de Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 7. edição Petrópolis, RJ. 1998.
- CAMINHANDO. Revista Cuiabá: Gráfica UFMT, 1992.
- CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de. A Geração de Instrumentos de Pesquisa em História da Educação: estudos sobre revistas de ensino. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 Anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. T.; Faria Filho, L. M.; Cynthia Greive Veiga. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no Plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez autores associados, 1989.
- CUNHA, Luiz Antônio. Crise de identidade na universidade pública: a avaliação em questão. In: **Universidade e sociedade**, São Paulo, ANDES, ano II, n. 3, jun. 1992.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Políticas públicas para o ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro: UFF, 1988.
- CAPES. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de avaliação 1998**. Disponível em : <<http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2007.

UFMT. **Políticas do Instituto de Educação 2006-2010**. Disponível em: <<http://www.UFMT.br>>. Acesso em: 05 out. 2006.

FREITAS, Renata N. T. de B. **Veredas da memória: a conquista do ensino superior em Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

GONDRA, José Gonçalves. **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GUIMARÃES, Jorge A. Pós-Graduação e pesquisa. **Revista Discussão da Pós-graduação Brasileira**. Brasília: Ed. UNB, 1996.

INEP. **Educação Superior Brasileira 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. (Org.). 2006.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior nos anos 90**. Fundação SEADE. SP. 2005.

MEC/SESU/CAPES - Sistema de informação sobre cursos de Pós-Graduação. Relatórios. PPGE/IE/GEM n. 1. Ano 1989.

MOTOYAMA, Shozo. **Construindo o futuro - 35** da USP. São Paulo: Editora Parma Ltda., 2004.

NOGUEIRA, Flavia. **Programa de pós-graduação em Educação da UFMT, curso de doutorado: implantação, características e dificuldades enfrentadas**. Cuiabá: UFMT 2001.

PAES, Sandra Maria Vinagre. **A tendência a subjetividade na produção científica: o caso do IE da UFMT**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, UNB, Brasília, 2000.

**REVISTA UNIVERSIDADE**. Ano 1 – n.1 - jan./abr. Cuiabá: Imprensa universitária. 1981.

**REVISTA UNIVERSIDADE**. Ano 1- n. 2 - maio/ago. Cuiabá: Imprensa universitária. 1981.

**RELATÓRIO DE IMPLANTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA UFMT** Campus Cuiabá. Relatora Bernardete A. Gatti. Coordenadora do Comitê Assessora da Área de Educação do CNPq, 1992.

**RESOLUÇÃO Nº CD 008/87.** Cuiabá, 13 de fevereiro de 1987. PPGE/UFMT/GEM n. 1. Considerando os estudos constantes do Processo nº. 23108.0011069/86 – DV – 008/87, a presente resolução possui o objetivo de apresentar as conclusões dos trabalhos das Comissões de “Operacionalização e Implantação do Mestrado”.

SÁ, Nicanor Palhares. **O Programa de Pós-graduação: uma proposta de reformulação.** In: Revista de Educação Pública, n. 1, Cuiabá: EdUFMT, 1992.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **A produção da história da educação na Região-Oeste: perspectivas (1992-2004).** In: GONDRA, José Gonçalves. Pesquisa em História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Maria da Graças Martins; BERALDO, Tânia Maria Lima; VELOSO, Teresa Christina M. Aguiar. **Educação Superior no Estado de Mato Grosso: expansão democrática?** In: Revista de Educação Pública, v.14, n. 25, Cuiabá: EdUFMT, 2005. 131-145 p.

SOUZA, Cynthia Pereira de. A educação pelas leituras de uma revista escolar. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e História da Educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

UFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMT 2005-2010.** Disponível em: <<http://www.UFMT.br>. Acesso em: 5 out. 2006.

Recebimento em: 02/03/2009.

Aceite em: 30/03/2009.

# Avaliação da pós-graduação: o impacto da dimensão regional

Post-graduation evaluation:  
the regional dimension impact

José Silvério Baia Horta<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira são identificados os desequilíbrios existentes na pós-graduação no Brasil, entre áreas e entre regiões, e os impactos dos mesmos no processo de avaliação dos Programas, realizado pela Capes. Na segunda são discutidas as posições assumidas pela Área de Educação com relação a estes desequilíbrios, priorizando a análise do documento “Avaliação da Pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores”, elaborado em 2005 pelo Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação. Conclui identificando as ambiguidades presentes nos conceitos de região, área, representatividade regional, inserção social e solidariedade, quando utilizados para analisar questões relacionadas com a pós-graduação.

**Palavras-chave:** Brasil - Pós-graduação. Desequilíbrios regionais. Educação-Pós-graduação. Pós-graduação: avaliação.

## Abstract

This article is shared into two parts. In the first one, Brazil post-graduation imbalances, between areas and between regions, and the impacts of these in the Programmes evaluation process, powered by Capes, are identified. In the second one, the positions taken by the Education Area about these imbalances are discussed, focusing on the analysis of the document “Avaliação da Pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores”, created in 2005 by the Education Post-graduate Programmes Coordinators Forum. The article ends identifying ambiguities in region concepts, area, regional representation, social integration and solidarity, when they are used to examine issues related to post-graduation.

**Keywords:** Brazil-Post-graduation. Regionals imbalances. Education-Post-graduation. Post-graduation–evaluation.

---

1 Doutor em Educação pela Université Paris V – René Descartes. Professor Titular Aposentado da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador Visitante CNPq/Universidade Federal do Amazonas. Endereço: Rua 2, casa 2, quadra A, Jardim Primavera I, Parque Dez, Manaus, Amazonas. CEP: 69054-230 Telefone: 92 32369816. E-mail: silveriohorta@vivax.com.br. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

## Introdução

Com este artigo pretendo dar continuidade aos estudos que venho desenvolvendo, nos últimos quatro anos, tendo como tema a pós-graduação brasileira, com ênfase na questão da avaliação (HORTA ; MORAES, 2005 ; HORTA, 2006). Um tema recorrente, nestes estudos, refere-se ao caráter homogeneizador do modelo CAPES de pós-graduação e a sua repercussão no processo de avaliação dos Programas. Um grande número de autores, bem como de Coordenadores de Programas, tem levantado críticas a este respeito e enfatizado a necessidade de se levar em conta, na avaliação, a especificidade de cada grande área, de cada área, de cada Programa e das diferentes regiões do país. Procuramos investigar mais a fundo esta questão, priorizando o tema das diferenças regionais. Esta opção se explica, não só pela relevância desta questão, como também pelo fato de estar desenvolvendo esta pesquisa junto a um Programa de pós-graduação em Educação da Região Norte, justamente aquela que mais sofre as consequências do caráter assimétrico do Sistema Nacional de Pós-graduação.

### 1. O modelo CAPES de avaliação e as desigualdades regionais

A questão das desigualdades regionais da pós-graduação brasileira aparece como problema a ser enfrentado e resolvido, em todos os Planos Nacionais de Pós-graduação. Comentando o IV PNPG, afirma Martins (2004, p. 6):

Os desequilíbrios regionais no que tange à oferta e ao nível de desempenho da pós-graduação eram assumidos como um fato consensual nas análises sobre a situação da pós-graduação nacional. Qualquer que seja o indicador utilizado, os índices correspondentes às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, se comparados aos índices das demais regiões do país, ficavam muito aquém do que seria minimamente necessário para atender aos requisitos de desenvolvimento regional. A evolução da pós-graduação nas últimas décadas evidencia que, se não se efetivar uma eficiente e bem concebida ação governamental para fazer frente a tais desequilíbrios, esse fosso acadêmico lamentavelmente deveria aprofundar-se cada vez mais, comprometendo o impacto inovador que a pós-graduação poderia desempenhar no processo de desenvolvimento do país.

Esta questão é retomada, com grande ênfase no atual Plano Nacional de Pós-graduação, tanto nos documentos preparatórios como na versão final do Plano. Em um desses documentos preparatórios os autores afirmam:

O outro fator que merece análise é a profunda desigualdade na distribuição regional das competências relacionadas à pesquisa e pós-graduação. Esse fato está relacionado diretamente ao desequilíbrio econômico regional, um dos mais graves problemas da República Brasileira, que vem sendo abordado por governos sucessivos e que já experimentaram medidas que envolveram desde o assistencialismo direto aos bolsões de miséria até grandes projetos infra-estruturais de desenvolvimento, passando pela destinação de parcelas significativas de recursos, por meio da renúncia fiscal, para o estabelecimento de empresas privadas. Todas as iniciativas, entretanto, não alteraram o quadro de concentração de renda na região Sudeste, seguida pela região Sul. Nunca houve no país, entretanto, uma política de qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento. Além disso, as iniciativas voltadas para a solução do desequilíbrio regional não foram articuladas a qualquer política de qualificação de recursos humanos. Isso explica, em grande parte, porque as iniciativas havidas até agora não atingiram os resultados esperados. (PICANÇO-DINIZ, TRÉVIA; GUERRA, 2004, p. 14).

Esta constatação é retomada na versão final do V PNPG. Mesmo identificando uma taxa de crescimento maior na Região Norte, o documento afirma: “Esse crescimento não foi suficiente para alterar as assimetrias existentes entre as regiões e, sobretudo, entre os estados.” (BRASIL, 2004, p. 31-32).

O V PNPG utilizou dados de 2004. Os dados de 2008 confirmam essa realidade. Embora a Região Norte apresentasse um crescimento de 145% entre 2001 e 2006, para uma média nacional de 46%, em 2008 a Região Sudeste ainda concentrava 50,1% dos Programas. A outra metade se distribuía entre as regiões Sul (20,1%), Nordeste (18,1%), Centro-Oeste (7,3%) e Norte (4,4%).

Esta desigualdade é também visível nos resultados das avaliações dos Programas, realizadas pela CAPES. Na avaliação do triênio 1998-2000, a média da região Sudeste foi 4,22 e a da Região Sul 3,93, enquanto na região Norte ela não passou de 3,58, um pouco abaixo da região Nordeste (3,68) e da região Centro-Oeste (3,73). Na avaliação do triênio 2001-2003, esta desigualdade se acentuou: as médias foram, respectivamente, 4,38 (região Sudeste), 4,08 (região

Sul) 3,73 (região Nordeste), 3,79 (região Centro-Oeste) e 3,46 (região Norte). Na avaliação 2004-2206, não se notou modificação acentuada nesses índices, sendo que a Região Norte foi a única a ter sua média mais uma vez reduzida, passando para 3,42.

Entretanto, não basta constatar as disparidades e desigualdades. É necessário buscar compreendê-las e posicionar-se criticamente frente a elas.

Em recente estudo, analisei as críticas e sugestões encaminhadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos coordenadores de Programas de Pós-graduação, de todas as áreas, no Coleta Capes de 2004 (HORTA, 2006). Um grande número de coordenadores, das mais diferentes áreas, critica o caráter homogeneizador do modelo e enfatiza a necessidade de se levar em conta, na avaliação, a especificidade de cada grande área, de cada área, de cada Programa e das diferentes regiões do país.

São recorrentes afirmações como as que se seguem:

- O padrão do Centro Sul do país não pode e nem deve ser aplicado ao Norte Nordeste;
- A Comissão [...] deve considerar as diferenças regionais e, se possível, espelhar essa distribuição em sua avaliação;
- É importante que o Programa seja também avaliado em função de sua inserção regional;
- Esperamos que o Comitê leve em consideração, no processo de avaliação, as dificuldades inerentes a nossa região.

Na realidade, o modelo de avaliação inicialmente utilizado pela CAPES nasceu homogêneo. No desenrolar de sua aplicação surgiu a necessidade de se considerar a especificidade de cada uma das áreas. Poucos anos após a implementação da avaliação, um dos ex-presidentes da CAPES escreveu:

Se, de um lado, os consultores têm total liberdade de escolher, interpretar e ponderar os critérios como queiram, de outro, há certa estabilidade dos critérios – mantida por tradição oral. Não obstante, há mudanças. Por exemplo, hoje há maior preocupação em diferenciar o tratamento das áreas, em contraste com uma avaliação mais homogênea anteriormente adotada. (CASTRO ; SOARES, 1983, p. 65).

Na realidade, é normal que as diferentes comissões, ao avaliar os Programas, levem em consideração a especificidade de sua área. Assim, em pesquisa realizada

por Targino, em 1997, apenas 13,7% dos docentes pesquisados consideravam que os critérios de avaliação da CAPES desrespeitavam a especificidade das áreas (TARGINO, 1999, p. 10). O problema começa a surgir no momento da implantação do novo modelo, por ocasião da avaliação do biênio 1996-97, realizada em 1998. O Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES assume a prerrogativa de homologação dos conceitos atribuídos aos Programas pelas diferentes Comissões de Área. Nesse momento do processo, a especificidade das áreas tende a desaparecer. Referindo-se à atuação do CTC na avaliação de 1998, o Representante da Área de Letras/Linguística escreve:

[...] um aspecto bastante delicado se colocou: a unificação completa dos critérios de todas as áreas. Esse foi o fulcro, nem sempre explicitado, dos debates ocorridos no CTC por ocasião do processo de homologação. Muitas vezes, pretendia-se analisar um Programa de uma área com os critérios de outra. (FIORIN, 1998, p. 30).

O mesmo aconteceu por ocasião da avaliação do triênio 1998-2000, realizada em 2001, com sérias consequências para todo o processo. Como afirmam Horta e Moraes:

Mesmo que as diferentes comissões de área, ao avaliarem os seus Programas, levem em consideração as especificidades da área (como é de se esperar), o CTC, ao analisar o trabalho das comissões, desconhecendo tais especificidades, homogeneizou sua análise, com base nos critérios das áreas hegemônicas. Trata-se de um problema de difícil solução, mas que deve ser enfrentado pela CAPES, com urgência, pois a utilização de critérios que descaracterizam as áreas em suas especificidades pode colocar em risco - o que certamente aconteceu em 2001 - as conquistas de representatividade por área e de avaliação pelos pares, que representam um patrimônio, não do CTC ou da CAPES, mas da comunidade acadêmica brasileira. (HORTA; MORAES, 2005, p. 104-105).

Pelas informações que tenho, os embates se repetiram na avaliação do triênio 2001-2004 e se acentuaram na última avaliação.

A forte concentração dos conceitos mais altos em duas grandes áreas - Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas - está intimamente relacionada com a presença predominante de periódicos classificados como internacionais nos

*qualis* das áreas que as compõem. Em 2007, estas duas grandes áreas totalizavam 2066 periódicos classificados como Internacionais A (36% do total), enquanto a grande área de Ciências Humanas se limitava a 140 periódicos (2,5% do total). Nos *qualis* da grande área de Ciências Biológicas, 85% dos periódicos estavam classificados como internacionais, 60% dos quais como internacionais A. Na grande área de Ciências Humanas esses percentuais caíam, respectivamente, para 17,8% e 9%. Considerando, como já demonstrado em outro trabalho, que “o quesito que realmente discrimina, no atual processo de avaliação da pós-graduação, é a produção bibliográfica, e nessa, a qualidade dos veículos de divulgação” (HORTA; MORAES, 2005, p. 101), o processo de avaliação da CAPES apresenta-se desigual, já em seu ponto de partida.

Assim, os estudos mais recentes e os documentos atuais da Agência apontam para a necessidade de se enfrentar esta questão. Comentando os resultados da pesquisa realizada pela CAPES em 2004, Spagnolo e Souza (2004, p. 33) escrevem:

A ressalva feita na maioria dos tópicos “depende das características da área” sinaliza claramente que um sistema monolítico como o atual deverá ceder à demanda por uma maior diversificação e flexibilidade. Dar mais graus de liberdade para que as áreas ou grandes áreas definam, se não os grandes critérios, certamente indicadores e, sobretudo, parâmetros.

E o Plano Nacional de Pós-graduação - 2005-2010 estabelece como diretriz: “A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2004, p. 63).

Entretanto, desde o início, a flexibilidade do modelo, para sua adequação às especificidades das áreas, não levava a qualquer tratamento diferenciado dos Programas dentro de cada área e entre as diferentes regiões do país, no momento da avaliação. O mesmo Ex-presidente da CAPES, no artigo já citado, afirma categoricamente:

Tem havido pressão, originadas em universidades em áreas pouco desenvolvidas, por um tratamento mais generoso para os cursos dessas regiões. Naquele momento, a Capes definiu sua política através de uma metáfora ainda usada hoje: “O termômetro é o mesmo para todos os pacientes, o diagnóstico e a terapia podem variar de acordo com o caso.” Fica, assim, entendido que os critérios de avaliação nada têm a ver com a história do curso, seus esforços ou as dificuldades que encontram. O tratamento diferenciado, que se pode justificar em muitos casos não deve contaminar a atribuição do conceito. O extraordinário esforço de

um grupo do Nordeste pode e deve ser apoiado, mas, no julgamento do resultado, será comparado com todos os demais, recebendo um conceito que meramente reflete suas realizações. (CASTRO; SOARES, 1983, p. 65-66).

Esta parece ser, ainda hoje, a posição dominante dentro das diferentes Comissões de Área e do CTC. Cito dois textos de ex-representantes de área, ambos ex-membros do CTC:

Uma avaliação correta parte de um “grau zero” de privilégios. Características como reputação, antiguidade, história da área ou do campo, lugar geográfico e outros assemelhados não desempenham, nem podem representar qualquer papel no processo de avaliação, sob pena de se comprometer a isonomia inicial que é a garantia moral da qualidade do julgamento. [...] é imperativo ético que as diferenças não se convertam, na avaliação, em privilégios. (GOMES, 2001).

Justificar comparações apenas regionais alegando diferenças no grau de desenvolvimento científico ou econômico de determinada região ou nação é insustentável. O conhecimento divulgado deve almejar a excelência em qualquer que seja a área, em qualquer que seja o local onde é produzido. Só quando a excelência é aferida com padrões globais, e não locais, tem-se um parâmetro de medida eficaz e apropriado da produção científica de um grupo. Não se pode correr o risco de evitar a comparação escudando-se no argumento de que um determinado tipo de conhecimento adquirido tem relevância tipicamente local [...] Este é um argumento que acaba por justificar a incompetência. O emprego do método científico apropriado, a justificativa, o objetivo, a hipótese, a coleta de dados, a apresentação dos resultados, são processos sempre comparáveis e de importância ímpar. (MARCHINI, LEITE; VELASCO, 2001, p. 7).

Coloca-se aqui o problema da presença de docentes das diferentes regiões do país nas Comissões de Área. Com efeito, dentre os defensores de um tratamento diferenciado para os Programas, no momento da avaliação, em função da região em que o mesmo se situa, é recorrente a afirmação de que este tratamento diferenciado já acontece, em favor das regiões mais desenvolvidas, devido à pouca ou nenhuma presença de pesquisadores das outras regiões nas Comissões de Avaliação.

Trata-se, a nosso ver, de uma concepção distorcida da função dos membros das Comissões, que revela um total desconhecimento de sua forma de trabalhar. Se a presença de pesquisadores das diferentes regiões do país é fundamental para o trabalho das Comissões, que assim podem ter uma visão de conjunto sobre os Programas de sua área, esta presença não pode assumir, em nenhum momento, o caráter de representatividade, na perspectiva de defesa de interesses regionais, institucionais, de grupos ou de Programas.

## 2. Posição da área de Educação

Durante a 21ª Reunião Anual da ANPED, em setembro de 1998, Osmar Fávero apresentou um histórico bastante detalhado do processo de avaliação da Pós-graduação, levado a efeito pela CAPES, enfatizando as iniciativas assumidas pela área de educação com relação a esse processo, especialmente a recusa, por parte de uma das primeiras Comissões de Avaliação da Área de Educação, de atribuir aos Programas da área os conceitos estabelecidos pela CAPES e a iniciativa, proposta pela ANPED em 1986, e apoiada pela CAPES, da constituição de uma Comissão Especial para estudar a sistemática de avaliação da CAPES e elaborar proposta para sua melhoria. A recusa serviu para consolidar a autonomia da Associação; quanto à proposta de 1986, ela foi elaborada e aprovada na 10ª Reunião Anual, realizada em Salvador, mas não chegou a ser testada (FÁVERO, s.d., p. 14). Os elementos conjunturais apresentadas por Fávero para explicar a não concretização da proposta – atraso nas bolsas e mudança da Diretoria e da sede da ANPED – são reais, mas não me parecem suficientes. Certamente fatores de ordem mais estrutural e variáveis políticas, tanto do lado da CAPES como da ANPED, devem ser também considerados.

Em 1998, no bojo da crise gerada pelos resultados da avaliação do biênio 1996-1997, acatando decisão tomada durante a Assembleia Geral, a Diretoria da ANPED constituiu uma Comissão, formada por três ex-presidentes de área da Educação junto à CAPES e por uma representante da Diretoria, que elaborou o documento “O modelo de avaliação da CAPES em discussão: documento básico”. Esse documento foi discutido pelos coordenadores de Programas da área de Educação, tendo sido posteriormente divulgado pela ANPED e publicado na Revista Brasileira de Educação (GATTI, ANDRÉ, FÁVERO ; CANDAU, 2003).

Tal Documento não teve, contudo, a divulgação que merecia. Foi logo ultrapassado por uma iniciativa do Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação, que se propôs, por ocasião da 24ª Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2001, uma tarefa muito mais ambiciosa: elaborar um modelo

alternativo ao modelo CAPES de avaliação dos Programas de pós-graduação. Como afirma o Relatório Anual de 2002,

[...] entendendo que o atual modelo de avaliação vem colocando uma série de dificuldades, especialmente para as áreas das ciências sociais e humanas, o Fórum colocou dentre as questões a serem prioritariamente discutidas em seu âmbito o modelo de avaliação da CAPES. Para isso foi constituída uma comissão, composta pelos professores Antônio Joaquim Severino, Clarilza Prado e Osmar Fávero, cuja tarefa seria a de oferecer subsídios para o aprofundamento das discussões do modelo atual de avaliação, com vistas a possíveis indicações para a proposição de um modelo alternativo. Tal comissão recebeu o nome de Grupo Gestor<sup>2</sup>.

Após quatro anos de discussão, elaboração e insistência (PUCCI, 2007, p. 438), o Grupo Gestor encaminhou ao Fórum dos Coordenadores, em setembro de 2005, por ocasião da Reunião da ANPEd, um documento intitulado “Documento de trabalho”, acompanhado de uma Exposição de Motivos. Nesta última, depois de se afirmar que o processo avaliativo vinha enfrentando uma série de problemas, que causavam muita insatisfação no seio da comunidade científica e mostravam a insuficiência crônica do modelo utilizado, os autores afirmam:

Diante desses problemas e da ausência de uma política mais incisiva para o setor, os integrantes da pós-graduação nacional de educação, estão elaborando e submetendo à discussão uma proposta de modelo alternativo de avaliação da pós-graduação no Brasil.

A elaboração de um modelo alternativo pela área de educação justificava-se, segundo o documento, por duas razões, a saber:

Primeiro, por uma razão conjuntural: é preciso examinar e tentar superar a insatisfação reinante no seio da comunidade da área com os resultados concretos dos atuais processos avaliativos. Tem sido constante a insatisfação com o desempenho do atual processo avaliativo e se formou, no seio da comunidade da área, a convicção da insuficiência do modelo vigente. Em consequência disso, entendeu o grupo que é chegada a hora

---

2 (Disponível em [http://www.anped.org.br/forpred\\_doc/forpredrelatorio2002.htm](http://www.anped.org.br/forpred_doc/forpredrelatorio2002.htm)).

de se lutar pela implantação de um modelo alternativo de avaliação, integralmente estruturado. Em segundo lugar, por uma razão estrutural: cabe à área fazê-lo, pois é como que uma obrigação natural sua, como alocadora dos especialistas no assunto [...] Entendeu também o grupo proponente que cabe, com prioridade, à área de educação, essa tarefa, em decorrência da natureza educacional da própria avaliação.

O Documento de Trabalho apresentado pelo Grupo Gestor, junto com a Exposição de Motivos, foi discutido na Reunião e teve sua redação final entregue a um Grupo Gestor ampliado, constituído por 2 membros do Grupo Gestor e por 13 coordenadores de Programas. A composição deste Grupo Gestor ampliado contrariava frontalmente a exigência de representatividade regional, fortemente defendida no documento. Dos 15 membros, 13 eram da Região Sudeste, dos quais 10 do Estado de São Paulo. Não havia nenhum coordenador de Programa das Regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. Dos 15 participantes, 7 eram de instituições privadas, 5 de estaduais paulistas e 2 de instituições municipais. Apenas um coordenador era de Programa de Universidade Federal.

Este grupo gestor ampliado reelaborou o Documento de trabalho apresentado pelo primeiro Grupo Gestor. O texto resultante dessa reelaboração foi assumido pelo Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação e posteriormente aprovado pela Assembleia Geral da ANPED, com o nome de “Avaliação da Pós-graduação: diretrizes, critérios e indicadores”<sup>3</sup>. Na realidade, o Grupo Gestor ampliado modificou profundamente o Documento de Trabalho, esvaziando-o de seus pontos mais polêmicos. Alguns exemplos:

Primeiro exemplo:

Documento de Trabalho:

Este é um documento de trabalho elaborado com a finalidade de servir de base para a discussão do processo de avaliação da pós-graduação no Brasil, visando suscitar diretrizes e subsídios para a elaboração de um novo modelo avaliativo, apto a fazer avançar e aprimorar-se o modelo vigente. [...] Em consequência disso, entendeu-se oportuno **lutar pela elaboração e implantação de um modelo alternativo de avaliação, integralmente estruturado.** (Grifo nosso).

3 Disponível em [http://www.anped.org.br/forpred\\_doc/avalicao\\_forpred\\_28ra.pdf](http://www.anped.org.br/forpred_doc/avalicao_forpred_28ra.pdf)

Texto final do Fórum:

Em consequência disso, entende-se oportuno **lutar por mudanças do atual modelo, buscando agregar a ele subsídios que o complementem, o aprimorem e o consolidem**, atribuindo-lhe assim condições para que a avaliação exerça, da melhor forma, o seu relevante papel [...] Este esforço com vistas à **consolidação e ao aprimoramento do modelo vigente** tem como perspectiva a concepção da avaliação como um processo que seja simultaneamente crítico, articulado a uma vontade política de transformação da prática educacional e científica; democrático, ao garantir a participação dos agentes da pós-graduação na construção de sua própria experiência e pedagógico, enquanto fator de formação e de desenvolvimento dos agentes e destinatários bem como dos próprios Programas. (Grifos nossos).

Assim, abandonando a ideia, defendida desde o início pelo Grupo Gestor, de elaboração de um modelo de avaliação que fosse uma alternativa ao modelo da CAPES, tendo em vista a sua “insuficiência crônica”, o documento do Fórum dos Coordenadores passa a falar em consolidação e aprimoramento do modelo vigente, acreditando que essa consolidação e esse aprimoramento o tornariam crítico, democrático e pedagógico.

Segundo exemplo:

Documento de Trabalho:

Sem dúvida alguma, a atual política educacional do governo brasileiro, toda vazada no modelo liberal que vem sendo imposto por força das injunções do FMI, e em implementação pelo Ministério da Educação, está repercutindo intensamente na política de pós-graduação, com implicações bastante graves para esse segmento.

Texto final do Fórum:

A atual política educacional do governo brasileiro, em implementação pelo Ministério da Educação, enfatizando a produtividade e a competitividade, está repercutindo intensamente na política de pós-graduação, com implicações bastante graves para esse segmento.

Se, por um lado, o documento do Fórum esvazia um possível tom panfletário presente no Documento original, por outro lado é bastante reducionista ao apontar a ênfase na produtividade e na competitividade como determinante da política educacional do governo.

### Terceiro exemplo:

#### Documento de Trabalho:

Por outro lado, nas condições históricas que estamos atravessando, nessa passagem de século, não há como eximir o poder público de suas responsabilidades com a pós-graduação, descartada a possibilidade de que esse segmento de ensino possa se manter e desenvolver, adequadamente, só pela iniciativa privada. No entanto, é forte a marca privatizante para o setor, o que fica bem marcado com a implantação do mestrado profissionalizante, integralmente a cargo dos próprios interessados, mesmo quando oferecido por instituição pública. São graves os riscos desse atrelamento da política educacional à lógica do capital mercantil, mais do que nunca globalizado. A limitação do financiamento público para a educação de modo geral e para a pós-graduação, de modo particular, pode comprometer de vez a produção de conhecimento no país, transformando a ciência em mercadoria, produto disponível no mercado globalizado. Isso nos conduzirá certamente a uma massacrante reprodução da dependência colonialista.

#### Texto final do Fórum:

Por outro lado, nas condições históricas pelas quais estamos atravessando, nessa passagem de século, não há como eximir o poder público de suas responsabilidades com a pós-graduação, descartada a possibilidade de que esse segmento de ensino possa se manter e desenvolver, adequadamente, só pela iniciativa privada. A limitação do financiamento público para a educação de modo geral e para a pós-graduação, de modo particular, pode comprometer de vez a produção de conhecimento no país.

O Documento final retira toda crítica à privatização e à mercantilização do ensino. Tal mudança pode ser explicada pela forte presença de coordenadores de instituições privadas de ensino no Grupo Gestor ampliado.

#### Quarto exemplo:

##### Documento de Trabalho:

Além disso, a forte hierarquização de poder na montagem desses colegiados compromete a representatividade e a autonomia dos mesmos. O regime de listas para escolha dos representantes da área é, no mínimo, comprometedor de qualquer autonomia e, depois, o poder do representante de escolher, pessoalmente, os pares que vão formar o comitê, prejudica significativamente a autonomia que deve gozar um verdadeiro “par” que tem por tarefa avaliar o desempenho de seus colegas bem como compromete a própria representatividade do membro em relação às bases da comunidade da Área. Daí parecer como sistema mais adequado que tanto o representante como os demais integrantes do Comitê sejam os mais indicados na consulta que é feita aos Programas e Entidades científicas, respeitando-se critérios objetivos, a serem previamente estipulados, como a representação das diversas regiões do país. Na verdade, nesse modelo hierarquizado, os comitês assessores acabam sofrendo limites impostos pela CAPES, perdendo autonomia para a prática de um conhecimento crítico, submetendo-se, no processo avaliativo, aos questionáveis critérios da competitividade e da produtividade determinados pela política tecnocrática do neoliberalismo.

##### Texto final do Fórum:

Se é verdade que todos os membros do Comitê são da área avaliada, o mesmo não acontece nas outras instâncias do modelo. Nem todos os parâmetros avaliativos podem ser comuns, e o sistema não prevê espaço para possíveis especificidades. Além disso, a forte hierarquização de poder na montagem desses colegiados compromete a representatividade e a autonomia dos mesmos. O regime de listas para escolha dos representantes da área é, no mínimo,

comprometedor de qualquer autonomia e, depois, o poder do representante de escolher, pessoalmente, os pares que vão formar o comitê, prejudica significativamente a autonomia que deve gozar um verdadeiro “par” que tem por tarefa avaliar o desempenho de seus colegas bem como compromete a própria representatividade do membro em relação às bases da comunidade da Área. Entende-se como mais adequado o sistema no qual tanto o representante como os demais integrantes do Comitê sejam aqueles que foram os mais indicados na consulta que é feita aos Programas e Entidades científicas, respeitando-se critérios objetivos, a serem previamente estipulados, como a representação das diversas regiões do país.

Ambos os documentos apresentam, a meu ver, uma visão bastante limitada e distorcida de autonomia e representatividade. Além disso, o Documento do Grupo Gestor, ignorando todo o esforço das sucessivas Comissões de Avaliação da Área de Educação no enfrentamento diante das outras áreas, afirma que estas, ao realizarem a sua tarefa, deixam-se submeter “aos questionáveis critérios da competitividade e da produtividade determinados pela política tecnocrática do neoliberalismo.”

#### Quinto exemplo:

##### Documento de Trabalho:

Considera-se **inadequado** o sistema de qualificação prévia dos periódicos, eventos e editoras, pelo seu inevitável caráter de *index* inquisitorial, impedindo o reconhecimento de qualidade em veículos locais ou recentes, desestimulando a criação de novas iniciativas. Uma produção por ser local, não pode ser desqualificada só por isso. (Grifo nosso).

##### Texto final do Fórum:

Considera-se **adequado** o sistema de qualificação prévia dos periódicos, eventos e livros, tal como realizado pelo *Qualis*, na medida que representa estímulo e roteiro para a produção da área, orientando particularmente os novos ingressantes na pesquisa. Mas na análise dos veículos de divulgação da produção científica, impõe-se valorizar também o impacto das publicações no meio social. (Grifo nosso).

##### Sem comentários...

Em relação à questão regional, embora os dois documentos enfatizem, em diferentes momentos, a necessidade de se levar em consideração na avaliação as especificidades da área, não encontramos neles qualquer referência à necessidade de adequação do modelo às diferenças regionais. Ou a área estava convencida da impropriedade de se levar em consideração as diferenças regionais no momento da avaliação – mas esse convencimento não era consensual dentro do Fórum, como se pode constatar pelos posicionamentos de vários coordenadores ou de fóruns regionais (exemplos: reiteradas defesas de se levar em conta as diversidades regionais, presentes em Data Capes de Programas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste e Documento coletivo do Fórum de Coordenadores de Programas do Centro-Oeste, em 2002) – ou a própria composição dos diferentes grupos que elaboraram os documentos, constituídos em sua quase totalidade por coordenadores da região sudeste, pode explicar esse fato.

Referindo-se ao Documento final aprovado na Assembleia Geral da ANPEd, em 2005, escreve Pucci (2007, p. 438):

A associação tinha em mãos um projeto alternativo de avaliação para dialogar com as outras áreas do saber vinculadas à CAPES, e desenvolver ações propositivas em relação ao processo de avaliação dos Programas de pós-graduação no Brasil. Até os dias atuais, porém, do ponto de vista político, a proposta alternativa é apenas um *flatus vocis*; não foi levada adiante nem pelo Fórum nem pela Diretoria, e não incomodou ninguém.

E o autor deixa uma pergunta sem resposta: “[...] por que esse documento se mostra estanho à ANPEd e ao próprio Fórum?” (PUCCI, 2007, p. 439).

Talvez a resposta a esta pergunta que não quer calar possa ser encontrada, em parte, na desmobilização causada pelo esvaziamento da proposta oriunda do Grupo Gestor. Mas há uma razão mais decisiva: a iniciativa de elaboração, pela área da Educação, de um modelo alternativo ao modelo CAPES de avaliação da Pós-graduação estava baseada, desde seu início, em dois pressupostos que, por não resistirem a uma análise mais aprofundada, já prenunciavam o destino que ela teria. Ambos estão explicitados na Exposição de Motivos que acompanha o documento preparado pelo Grupo Gestor. O primeiro pressuposto era que havia no meio acadêmico um descontentamento generalizado com relação ao modelo de avaliação da CAPES. Na realidade, a área superdimensionou sua própria insatisfação e algumas manifestações conjunturais e episódicas oriundas de outras áreas. Na verdade, o que se notava, e ainda se nota hoje, é uma aceitação cada vez mais crescente do atual modelo no meio acadêmico. O segundo pressuposto

era que cabia à área de Educação a liderança na discussão acadêmica a respeito da avaliação dos Programas. Essa autoatribuição da área não encontrava – e ainda não encontra – ressonância e muito menos respaldo nas outras áreas. Trata-se de avaliação de Programas e não de avaliação de aprendizagem. Além disso, a produção da área dentro dessa temática não é suficiente para que esta se legitime como capaz de elaborar, sozinha, uma proposta alternativa.

## Considerações finais

Termino com algumas reflexões baseadas em tudo que ouvi e li e, sobretudo, vivenciei, enquanto representante de área e coordenador (1999-2001) - e depois membro (2002-2004) - da Comissão de Avaliação da Área de Educação na CAPES. Trata-se da constatação da ambiguidade de alguns conceitos utilizados abundantemente quando estas questões são debatidas, e que estiveram também presentes neste artigo.

1. O **conceito de região**, que se desdobra em expressões como inserção regional, disparidades regionais, condições (des)favoráveis de produção em determinada região, consideração das diferenças regionais no momento da avaliação, e outras:

- a ênfase no regional é altamente positiva quando referida à inserção regional do Programa, que se traduz na definição da identidade do mesmo, de suas linhas e projetos de pesquisa e de seus conteúdos curriculares, que devem estar relacionados com os desafios que a região apresenta;

- o argumento das disparidades regionais apresenta-se também como positivo quando utilizado para desencadear ações afirmativas e políticas públicas de investimentos diferenciados para as regiões que apresentam indicadores mais baixos;

- entretanto, o argumento das diferenças regionais parece-me negativo - ou pelo menos bastante ambíguo – quando utilizado para enfatizar possíveis condições (des)favoráveis de produção em determinada região e defender a consideração das diferenças regionais no momento da avaliação.

Alguns Coordenadores defendem que se aumente a média da sua região nas avaliações trienais, mas, desde que o seu Programa esteja entre os que se beneficiam disso; que sejam criados cursos de doutorado em áreas em que eles não existam na região, porém, desde que o curso seja criado no seu Programa; que os periódicos da região sejam mais bem avaliados no *Qualis*, na condição de estar entre os beneficiados o periódico editado pelo seu Programa.

2. O **conceito de área** também não está isento de ambiguidade. Enquanto, por um lado, é importante lutar para que a área tenha respeitabilidade dentro da Grande Área e diante das outras áreas, respeitabilidade esta que se traduza no momento da avaliação, por outro lado vemos muitas vezes coordenadores defenderem que a área tenha o maior número possível de Programas com conceitos mais altos, desde que seu Programa seja um deles, ou que a área tenha o maior número possível de Programas com conceito 6, desde que o seu Programa tenha conceito 7;

Enquanto, por um lado, é importante lutar para que as especificidades da área sejam levadas em consideração, por outro lado vemos muitas vezes que alguns confundem especificidades da área com especificidades da sua instituição e do seu Programa.

3. O conceito de **representatividade regional** também pode conter ambiguidade. Se a presença de pesquisadores das diferentes regiões do país é fundamental para o trabalho das Comissões, que assim podem ter uma visão de conjunto sobre os Programas de sua área, esta presença não pode assumir, em nenhum momento, o caráter de representatividade, na perspectiva de defesa de interesses regionais, institucionais, de grupos ou de Programas.

4. O conceito de **inserção social** do Programa é fundamental para alicerçar a sua identidade e para justificar socialmente a sua presença em determinada região e os investimentos que nele são feitos. Entretanto, não se deve confundir exigência de inserção social com cobrança de solução dos problemas da região ou da área, que dependem fundamentalmente de opções políticas e de ações diferenciadas de investimento público.

5. O conceito de **solidariedade** pode estar significando vínculos duradouros entre grupos, que se envolvem em atividades conjuntas e igualitárias de pesquisa e produção, ou pode estar escondendo ações pontuais, que estariam mais bem definidas pela ideia de venda de serviços, em alguns casos bastante lucrativa para algumas instituições e alguns Programas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG\\_2005\\_2010.doc](http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc) Acesso em: 12 jan. 2005.

CASTRO, Cláudio de Moura; SOARES, Gláucio Ary Dillon. Avaliando as avaliações da CAPES. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 23, p. 63-73, jul./set. 1983.

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ANPEd **A Avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo, ANPEd, 1999. Conferência apresentada em Mesa Redonda realizada durante a 21ª Reunião da ANPEd, em setembro de 1998.

FIORIN, José Luiz. Considerações em torno do novo processo de avaliação. **Infocapes**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 30-31, abr./jun., 1998.

GATTI, Bernardete et al. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 22, p. 137-144, jan./fev./mar./abr., 2003.

GOMES, Wilson. **Para onde vai a área de comunicação?** Resposta às críticas da avaliação trienal da pós-graduação em Comunicação. Salvador, 2001. Trabalho não publicado.

HORTA, José Silvério Baia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências Humanas. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 30, p. 95-116, set./out./nov./dez., 2005.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan./jun. 2006.

MARCHINI, Júlio Sérgio; LEITE, João Pereira; VELASCO, Irineu Tadeu. Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? **Infocapes**, Brasília, v. 9, n. 4, p. 5-14, out/dez., 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. **Memória e objetivos do IV PNPG**. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG\\_2005\\_2010.doc](http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc) Acesso em: 24 dez. 2004.

PICANÇO-DINIZ, Cristovam; TRÉVIA, N.; GUERRA, R. **A Pesquisa e a Pós-Graduação brasileira nas diferentes regiões**: fundamentos para o Plano Nacional de Pós-graduação. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG\\_2005\\_2010.doc](http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc). Acesso em: 24 dez. 2004.

PUCCI, Bruno. Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação: apontamentos históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 36, p. 424-442, set./out./nov./dez., 2007.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da CAPES? **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

TARGINO, Maria das Graças. Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção? **Infocapes**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 3-24, jan./mar. 1999.

Recebimento em: 04/05/2009.

Aceite em: 06/05/2009.



# Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação

## Social insert as a masters degree evaluation requirement

José Pedro Boufleuer<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo começa recuperando os motivos apresentados pela CAPES para a proposição do Quesito Inserção Social como categoria de avaliação da pós-graduação. Na sequência reflete sobre a inserção social como uma dimensão inerente à boa pós-graduação que, aqui, é compreendida como sendo todo empenho, pontual ou sistemático, voltado para a supressão do hiato verificável entre a pesquisa e a aprendizagem, no âmbito da pós-graduação, e a sua aplicação, presença ou seu impacto, no âmbito da sociedade. Por fim, a inserção social é considerada como um importante enfoque avaliativo, para o que as diferentes áreas do conhecimento necessitarão estabelecer parâmetros capazes de identificar, em maior ou menor grau, sua presença na dinâmica da pós-graduação.

**Palavras-chave:** Universidade. Pós-graduação. Avaliação. Inserção social.

### Abstract

The present article begins recovering the reasons CAPES presented for the proposition of Social Insert Requirement as category of masters degree evaluation. After that it goes into social insert as an inherent dimension to the good masters degree that, here, is understood as being every pledge, punctual or systematic, focused to the suppression of the verifiable hiatus between the research and the learning in the extent of the masters degree and its application, presence or its impact on society. Finally, the social insert is considered as an important assessment center for which the different knowledge areas will need to establish parameters capable to identify, in a higher or smaller degree, its presence in master degrees dynamics.

**Keywords:** University. Masters degree. Evaluation. Social insert.

---

1 Doutor em educação pela UFRGS; Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI; e-mail: jospebou@unijui.edu.br.

A criação do Quesito Inserção Social como categoria de avaliação, que passa a constar ao lado de quesitos como produção acadêmica, corpo docente (qualificação e pesquisa), corpo discente (formação oferecida) e proposta do programa (recorte acadêmico e curricular e compromissos com desenvolvimento), expressa o reconhecimento oficial pela CAPES de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e que a ciência deve ter como alvo do seu desenvolvimento a melhoria das condições de vida. De outra parte, a proposição desse quesito não deve ser entendida simplesmente como uma categoria de novas atividades a serem exigidas dos programas de pós-graduação, mas como uma reflexão que se faz necessária acerca dos desafios que a produção científica e a formação acadêmica de excelência devem enfrentar em nosso país. Trata-se, em última instância, de um novo olhar a ser lançado sobre a pós-graduação *stricto sensu* do país, no sentido da verificação de sua presença e do seu impacto na e sobre a sociedade.

Se a proposição desse quesito como integrante da avaliação está sendo bem recebida pelas áreas e pelos programas que entendem ter vínculos fortes e explícitos com a sociedade, o desafio que agora se coloca é o de visualizar na inserção social uma dimensão pertinente e desejável à pós-graduação, passível de consideração no sistema de avaliação da CAPES.

## 1. Apresentação e justificativa do novo quesito

Num texto de três páginas<sup>2</sup>, divulgado em 28 de agosto de 2007, Renato Janine Ribeiro, o então Diretor de Avaliação da Capes, começa apresentando o novo quesito pela indicação do seu peso na avaliação dos mestrados e doutorados acadêmicos (10%) e nos mestrados profissionalizantes (de 10 a 20%)<sup>3</sup>. Na sequência, afirma que essa inovação “[...] significa o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve, assim, não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país.” Em seguida, diz que “[...] o pressuposto da avaliação é que os docentes sejam pesquisadores de qualidade”, já que a “[...] boa pesquisa [...] é a pré-condição para a pós-graduação funcionar.” O eixo da pós-graduação, continua o texto, “[...] é a formação de bons mestres e doutores.” E com a introdução desse novo quesito a Capes quer

2 Disponível na Internet: [http://www.conpedi.org/todas\\_noticias3.php?idNoticia=98](http://www.conpedi.org/todas_noticias3.php?idNoticia=98)

3 Hoje se sabe que a CAPES permitiria que esse percentual chegasse a 15% nos programas acadêmicos, desde que a área tivesse critérios capazes de oferecer a necessária objetividade para essa avaliação.

“[...] ver como esses mestres e doutores, bem como a pesquisa deles e de seus orientadores, atua em termos de desafios decisivos para a sociedade.”

Está implícito nessa justificativa que a “melhoria da ciência” e a “melhoria do país” poderiam, eventualmente, não ser processos articulados. Possivelmente isso não represente apenas um questionamento acerca do fazer da ciência, mas também um questionamento da própria universidade enquanto seu *locus* privilegiado. Já em relação à pós-graduação, fica o entendimento de que a sua função precípua é a pesquisa (de qualidade) e a formação de quadros profissionais (bons mestres e doutores). Mas, para além do fazer precípua da pós-graduação, propõe-se agora um olhar além, ou, como diz o texto do Diretor de Avaliação, “um passo adiante”. A dificuldade, no entanto, é apurar o olhar para identificar o que seria uma atuação da pós-graduação “em termos de desafios decisivos para a sociedade”.

Na direção do “quê” e “como” avaliar essa inserção social, o documento aponta para a “autonomia” das áreas: “cada uma das áreas do conhecimento define como entende a inserção social.” Mas, a título de sugestão, a Capes formula quatro exemplos de “impacto” com suas respectivas “indicações”:

**1. Impacto tecnológico/econômico** – contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional e/ou nacional destacando os avanços produtivos gerados; aumento da produtividade; disseminação de técnicas e conhecimentos que melhorem o desempenho econômico, respeitando e considerando seus efeitos sociais e ambientais;

**2. Impacto educacional** – contribuição para a melhoria do ensino básico, médio, graduação, técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino. Um exemplo de contribuição nesse campo, passível de ocorrer em algumas áreas, seria a geração pelo programa de “livros-textos” para a graduação e de livros didáticos para o ensino fundamental e médio. Contudo, recomendamos também que esses trabalhos sejam pontuados positivamente, apenas quando forem excelentes ou muito bons. O objetivo desta ideia é estimular a produção de tais trabalhos só quando forem excelentes, uma vez que, se forem de qualidade média, não trarão nada de novo e, sempre, representam um esforço que afasta o professor de outras atividades prioritárias para o desempenho do programa, como a produção científica e orientação de alunos;

**3. Impacto propriamente social** – formação de recursos humanos qualificados para a administração pública ou a sociedade civil que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento;

**4. Impacto cultural** – formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo.

Transcrevemos esses exemplos de impacto e de seus possíveis indicadores porque tais sugestões acabaram balizando fortemente os critérios de avaliação do quesito inserção social das diferentes áreas do conhecimento no triênio 2004-2006, conforme consta dos respectivos documentos no site da Capes<sup>4</sup>. Muitas áreas se ativeram à mera transcrição dessas sugestões, enquanto outras fizeram desdobramentos a partir delas. Para todos os efeitos, o entendimento das áreas acerca do significado de inserção social acabou sendo fortemente condicionado pelos exemplos oferecidos.

Antes de analisar o possível alcance dos exemplos de impacto social oferecidos pela direção da Capes, vejamos a continuidade do documento acima mencionado, quando se refere à questão da “extensão”, já que ela muito provavelmente viria a ser entendida como expressão dessa desejada inserção social. Diz o Diretor de Avaliação que frequentemente a extensão é considerada “a prima pobre” dentre as principais atividades de uma universidade de ponta. Mesmo que o segredo de uma boa instituição esteja na pós-graduação, em função da pesquisa e da formação de quadros, o documento reconhece a importância da extensão no âmbito do fazer de uma universidade. No que se refere ao novo quesito, porém, não interessaria a extensão pulverizada, mas a “[...] de impacto, planejada, eficaz na consecução de objetivos que transformem a sociedade.”

Seguem-se, então, alguns indicativos para distinguir o tipo de extensão a ser considerada. No caso do atendimento de doentes, por exemplo, não interessaria o número de pacientes atendidos, mas se o tipo de ação “revolucionou a rede de atendimento”, se produziu “transformação social”. Assim, interessaria o que modifica também em possíveis outras frentes de ação, como no ensino de ciências, mas, fundamentalmente, a modificação do conhecimento, pela capacidade de retroalimentação da pesquisa e da formação dessas ações de extensão. Não interessaria, portanto, a mera aplicação de conhecimentos de maneira repetitiva, o emprego, em grande escala, de algum tipo de ação bem sucedida. Mesmo sendo importantes, tais ações já não seriam as desejadas e a serem consideradas na avaliação da inserção social da pós-graduação.

Mesmo com as observações relativas ao tipo de ações (de extensão) a serem consideradas, o documento sugere que a inserção social da pós-graduação tenha a ver com a dimensão da extensão da universidade. Pode-se dizer que o documento expressa a consciência de que a pós-graduação deve articular-se com as três dimensões constitutivas da universidade, ou seja, com o ensino, a pesquisa e a extensão. Uma extensão não apenas no sentido de um “levar” o conhecimento ou a técnica, mas também, e especialmente, como disposição de aprender com a ação realizada sob a forma de retroalimentação da pesquisa e do ensino.

---

4 [www.capes.gov.br/avaliacao/criterios-de-avaliacao/2284](http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios-de-avaliacao/2284)

## 2. Inserção social como uma dimensão inerente à pós-graduação

No documento da Capes, acima analisado, foram sugeridas como atividades de inserção social que interessam à pós-graduação as que possuem um potencial de retroalimentação da pesquisa e da formação. Ou seja, foram apontadas como desejáveis as ações de “transformação social”, capazes de modificar o conhecimento e, conseqüentemente, qualificar a pesquisa e a formação. Mas, será que a pós-graduação poderia ter uma qualidade boa sem essa inserção social? Como a pesquisa poderia ser boa e a formação ser de qualidade sem essa retroalimentação proveniente dos âmbitos da prática?

Na mesma linha podem ser feitos questionamentos a partir do que foi proposto no documento da Capes como exemplos de impacto tecnológico/econômico, educacional, propriamente social e cultural. Poderia a pós-graduação justificar-se sem proporcionar esses vários impactos? Ou, então, quais outras finalidades, que não essas, poderiam constar como finalidades da pós-graduação? E mais pontualmente: como se dedicar à pesquisa científica e tecnológica e à formação dos respectivos profissionais sem, através disso, disseminar técnicas e conhecimentos que melhorem o desempenho econômico do país? Poderia a pesquisa, numa determinada área do conhecimento, deixar de impactar na forma como esse mesmo conhecimento é trabalhado nos currículos dos diversos níveis de ensino, ou seja, sem gerar um impacto educacional? Em se tratando de produção de conhecimentos e formando quadros profissionais que dele são capazes de fazer uso, poderia a pós-graduação deixar de ter um impacto propriamente social? O impacto cultural não estaria no horizonte de um desenvolvimento cultural e artístico impulsionado pela pesquisa e pela formação humana presentes na pós-graduação? E, tomada a noção de cultura em sentido amplo, isto é, como o acréscimo que o homem faz à realidade, poderia a pós-graduação, que se coloca na fronteira de uma determinada área do conhecimento, deixar de produzir impacto cultural?

De fato, não parece uma novidade dizer que pesquisa de qualidade é aquela que considera a forma de aplicação do respectivo conhecimento e as eventuais dificuldades disso decorrentes. Ou, então, dizer que bons profissionais são os que efetivamente dominam um campo de conhecimento e as condições de sua aplicação prática. Também não parece novidade dizer que da pós-graduação se esperam impactos tecnológico-econômicos, educacionais, sociais ou culturais.

Assim, pode-se dizer que a proposição da “inserção social” como quesito de avaliação da pós-graduação não constitui propriamente “um passo adiante”, no sentido de um “além” de uma qualidade que já pudesse ser boa. Constitui, talvez sim, “um passo para dentro” da pós-graduação, no sentido do estabelecimento de um novo parâmetro qualificador, compreendendo-a como um fazer em que

necessariamente se articulam o ensino (formação), a pesquisa e a extensão ou inserção social. Em outros termos, a proposição da inserção social implica em situar a pós-graduação no âmbito das condições requeridas de todo e qualquer fazer universitário, o que, a princípio, não poderia causar maiores surpresas.

Decorre dessa linha de argumentação que o apresentado como exemplo ou indicativo de inserção social não passa de um fazer precípua da pós-graduação. Ou seja, todos os aspectos apontados como alvos da avaliação na ótica desse novo quesito já estão ou deveriam estar contemplados na avaliação que é feita da pesquisa e da formação na pós-graduação. Nessa direção, portanto, se concluiria que ou a pós-graduação é de qualidade, e conseqüentemente possui inserção social, ou não é de qualidade exatamente por não ter essa inserção. Falar de inserção social da pós-graduação, no limite, portanto, constituiria uma redundância<sup>5</sup>.

Para essa linha de reflexão que percebe a inserção social como dimensão constitutiva da pós-graduação convergiu um conjunto de manifestações de pesquisadores da área da educação da região sul do Brasil. Em evento promovido pelo Fórum Sul de Coordenadores de Programas da área, a VII ANPEDSUL, realizada em junho de 2008, em Itajaí, SC, a questão da “pesquisa e inserção social” foi refletida em mesas específicas nos 20 eixos temáticos em torno dos quais se organizou o evento<sup>6</sup>. Aproximadamente 60 reflexões foram apresentadas, cuja maior parte tendeu a identificar a inserção social com o próprio fazer da pós-graduação. Assim, como cumprimento por parte dos programas dessa dimensão, dentre outros, foram apontados:

- A realização de pesquisas que partem das realidades sociais ou das práticas sociais;
- Um sentido pedagógico inerente ao próprio fazer da pós-graduação, à medida que ela se ocupa com a formação cultural, com a socialização das novas gerações e com a formação de indivíduos;
- Um ocupar-se com questões da aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento;
- Como o próprio esforço das áreas do conhecimento em explicitarem os seus objetivos, seus pressupostos, enfim, a sua contribuição para o progresso científico e cultural da sociedade humana.

---

5 Assim como é uma redundância dizer, por exemplo, que a educação deva ser “libertadora” ou “emancipadora”, isso porque, em sendo educação de verdade, ela só pode resultar em mais liberdade e maioridade (crescente) do sujeito que é educado.

6 As conferências apresentadas foram publicadas no livro “Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul”, organizado por Luís Henrique Sommer e Elisa Maria Quartiero (Canoas: Ed. da ULBRA, 2008).

Pensar a inserção social como uma dimensão constitutiva do próprio fazer da pós-graduação parece bem plausível por tudo o que vimos até aqui. No entanto, com essa linha de reflexão, corre-se o risco de tornar obsoleta a própria discussão da questão, do que resultaria, por certo, a sugestão da supressão desse item do processo de avaliação dos programas. Haveria como manter a inserção social como quesito de avaliação sem ignorar tudo o que foi refletido acima? É essa questão que se pretende abordar a seguir.

### 3. Em busca de uma concepção de inserção social

Sem uma concepção ou definição que permita caracterizar determinadas ações como sendo de inserção social, será muito difícil garantir a presença desse quesito na avaliação que é feita da pós-graduação. Ou seja, é o conceito que permitirá estabelecer critérios para a qualificação, em maior ou menor grau, de um programa no que concerne a sua inserção social. Antes de avançar na proposição de um possível entendimento do que possa significar inserção social, especulemos quanto aos motivos que levaram a sua proposição como quesito de avaliação.

Acompanhando as avaliações nos últimos anos, não raras vezes parecia que a forma de melhorar o conceito de um programa era torná-lo asséptico em relação à sociedade, como que isolando os docentes e alunos em algum andar de um determinado prédio e esquecendo que o mundo ao redor existe. De fato, com uma avaliação centrada na produtividade de pesquisa, com uma competitividade crescente entre os próprios programas (vide Curva de Gauss aplicada aos resultados da avaliação de uma determinada área), a pós-graduação era praticamente induzida a transformar-se num “quisto de excelência”, alheio à dinâmica geral da universidade. Um programa enxuto, com poucos docentes e poucos alunos, escolhidos criteriosamente dentro de um universo grande de candidatos, parecia ser a receita de uma boa avaliação. Em contrapartida, dificuldades eram enfrentadas pelos programas maiores, com estrutura organizativa mais aberta e ações mais diversificadas, como também pelos programas com ações voltadas ao seu contexto regional e às demandas locais. A esses era imputada a marca “extensionista”, como se a pesquisa acadêmica se contrapusesse às ações de interação com a sociedade. Enfim, a tematização da inserção social pode ser vista como uma reação por parte da política pública a essa postura asséptica da pós-graduação em relação à sociedade, induzida, talvez, pelo próprio processo de avaliação. Com a criação do quesito inserção social se começa a sugerir que o reconhecimento acadêmico do pesquisador pelas suas conquistas implica, de alguma forma, a capacidade de comunicar ou de fazer valer seus “achados” junto à sociedade.

Quando agora se diz que para além de melhorar a ciência é preciso que a pós-graduação melhore o país, se está a sugerir uma espécie de hiato entre a pós-graduação e a sociedade. Sinaliza-se aí para uma defasagem entre o que seria o estágio de conhecimento alcançado no âmbito da academia e aquele que orienta ou articula a dinâmica da vida social da população em geral ou de grupos sociais específicos. A melhoria do país com a ajuda da pós-graduação, obviamente, só pode significar que os conhecimentos, as tecnologias e as percepções vigentes no meio acadêmico alcancem também os mais diversos estratos da vida social. De fato, pode-se argumentar que na atual conjuntura brasileira é bem perceptível essa defasagem entre o saber acadêmico e aquele incorporado na dinâmica da vida social. Trata-se, na verdade, de uma situação que depõe contra a pretensa qualidade da pós-graduação. Afinal, que pesquisa e formação seriam essas que não alcançam as instâncias ou os estratos sociais que as demandam?

Inserção social, nessa linha de raciocínio, vem a representar todo empenho, pontual ou sistemático, voltado para a supressão desse hiato verificável entre a pesquisa e a aprendizagem no âmbito da pós-graduação e a sua aplicação, presença ou seu impacto no âmbito da sociedade. Já a avaliação, por esse enfoque, implica em conferir se na dinâmica de um programa está presente essa atenção para com as demandas sociais. Trata-se, portanto, de um enfoque da política pública, da política de Estado, que passa a atribuir um diferencial aos programas que buscam a sua qualificação, em sintonia com as demandas de “transformação social”.

Considerada a atual conjuntura brasileira, trata-se de uma política de incentivo ou de indução a que os programas de pós-graduação se esforcem no sentido de que a sua dinâmica de produção do conhecimento e de formação de quadros se articule com a dinâmica social, alcançando-a de modo mais direto e imediato. A isso se pode acrescentar o entendimento de que é nesse âmbito da pós-graduação que essa desproporção entre o saber acadêmico e o saber que opera nas diversas instâncias da vida das populações é mais bem percebida.

A pós-graduação, como integrante do sistema educacional republicano, tem a obrigação de explicitar suas intencionalidades, não podendo, portanto, permanecer no nível das intenções implícitas ou das meras intuições relativamente ao seu fazer. Afinal, toda educação oficial deve apoiar-se em justificativas, em motivos ou razões que apontam para a sua pretensa validade no âmbito da sociedade. E é nessa direção que a inserção social é uma dimensão “cobrável” e avaliável da pós-graduação. Afinal, ela é feita por profissionais que devem ter a devida dimensão do seu trabalho e do “valor” do investimento que a sociedade faz junto a eles. Resulta disso que cada área do conhecimento e cada programa em particular devem explicitar o que acredita

ser o seu *metier*, dizendo com quais questões se ocupa e em que sentido seus temas de investigação interessam à sociedade, enfim, dizer como se apresenta uma “prestação de contas” em seu âmbito.

Realmente pode-se apontar para uma dificuldade histórica de a pós-graduação dizer à sociedade a que veio e de que maneira se vincula a ela e com suas demandas. Pelo visto, temos conseguido muito melhor fazer objetivações no âmbito das relações internas dos programas do que no âmbito das relações destes para com a sociedade. Sabemos muito bem medir o que é um programa de pós-graduação na comparação com outro, ou na comparação com o conjunto deles, mas temos enormes dificuldades para avaliar as relações de um programa com o seu entorno social. Certamente isso também ocorre com a avaliação que é feita das instituições, das universidades e dos demais programas acadêmicos. A dificuldade, a da academia em geral, é conseguir “se medir” na sua relação com a sociedade e que, na verdade, é uma dificuldade em “dizer-se” a ela. Considerando que a sociedade é quem, em última instância, financia a pós-graduação, certamente esta se encontra em débito com a sua “prestação de contas”.

É importante compreender que a proposição do quesito inserção social constitui uma necessária contrapartida à desejada inserção internacional da pós-graduação. Dela se espera, por um lado, a promoção do desenvolvimento científico de alto nível, paralelamente ou superior à produção acadêmica desenvolvida em outros países e, por outro, a capacidade de impactar a sociedade através de um fazer qualificado em que se articulam as dimensões da pesquisa, da formação e da transformação social. Disso resulta que a exigência de inserção social não constitui propriamente um passo além em relação ao fazer intrínseco da pós-graduação, muito menos uma dimensão que se oponha à realização de pesquisas em determinado campo de saber e à formação de quadros profissionais. O que se afirma é que o saber da pós-graduação deve, além de ser qualificado internacionalmente, estar sempre articulado com as necessidades sociais e comprometido com o desenvolvimento futuro.

Dito de outra forma, a apresentação do quesito inserção social não anula a busca pela excelência da produção, não desobriga o pesquisador da pós-graduação a desenvolver pesquisas e a produzir suas análises, a fazer a divulgação de seus estudos e, principalmente, não deixa de promover a formação acadêmica de excelência. O que se busca com a inserção social são elementos que possam identificar no Programa uma prática que evidencie seu compromisso social e resulte no fomento para novas pesquisas.

## 4. Inserção social da pós-graduação como um importante enfoque avaliativo

O que se tem com a proposição da inserção social como quesito de avaliação constitui um importante viés qualificador da pós-graduação. Mas, certamente a objetivação desse quesito se torna fundamental para que a sua avaliação não se baseie em subjetivismos, ou venha a produzir discrepâncias comprometedoras em seus resultados. É preciso, portanto, avançar na linha do estabelecimento de indicadores que possam pautar a avaliação desse quesito. O cuidado que é preciso ter, no entanto, é que esses indicadores não venham a comprometer a própria concepção de inserção social que lhe foi conferida nas reflexões acima.

Parece tranquilo que a inserção social não pode constar como um fazer a mais, opcional ou desejável, ou, então, como uma sobrecarga de trabalho que se passaria a exigir dos programas. Assim, só poderá constar e ser avaliada como uma expressão explícita da necessária dimensão social e política da pós-graduação, que em seu âmbito articula sujeitos, conhecimentos e práticas. É isso significa que, a princípio, nenhuma área está mais ou menos próxima da inserção social; que nenhuma área teria, a princípio, mais ou menos dificuldade de dizer como realiza a sua inserção social.

Mais do que quantidades, percentuais disso ou daquilo, trata-se de avaliar a capacidade de um programa explicitar a forma como articula em seu âmbito a contínua modificação do conhecimento, a formação de profissionais e as demandas de transformação social. Essa capacidade autorreflexiva deve vir acompanhada, obviamente, da indicação de ações pontuais ou continuadas, condizentes com o tamanho do programa e a respectiva área de conhecimento. Mas, se formos tentados a estabelecer um rol de ações, cuja existência o avaliador devesse conferir nos relatórios encaminhados, possivelmente a inserção social resultaria num “algo a mais” encontrável ou não em determinado programa, o que deporia contra a concepção de inserção social como dimensão inerente à pós-graduação.

Como, então, escapar dos subjetivismos sem resvalar num quantitativismo comprometedor do conceito de inserção social? E em que termos construir a necessária objetividade no processo de avaliação desse quesito?

Para fazer jus à concepção proposta, os indicadores de inserção social deverão estar articulados com as dimensões centrais da própria pós-graduação, ou seja, com o caráter das linhas de pesquisa e das temáticas trabalhadas; com os alunos acolhidos e sua inserção após o seu egresso; com as atividades complementares

dos docentes; com atividades outras que objetivem a articulação da pós-graduação com a sociedade em sentido de retroalimentação ou de recíproca fecundação entre o conhecimento acadêmico e as práticas sociais e culturais.

E como avaliar a inserção social sob essas dimensões, sem fazer disso uma mera reafirmação do já avaliado em outros quesitos? Para isso, torna-se fundamental o olhar do próprio programa. Em algum lugar do relatório o mesmo deverá explicitar como compreende a presença dessa dimensão de inserção social no conjunto de suas atividades. Ele deve indicar como percebe a articulação entre a pesquisa realizada, o trabalho de formação de quadros e a transformação social, numa dinâmica de transformação do próprio conhecimento com que trabalha. Junto a essa explicitação é necessário que o programa sinalize para ações pontuais ou continuadas em que essa inserção ocorre ou se realiza.

Na perspectiva da definição de uma processualidade de avaliação desse quesito nas diferentes áreas do conhecimento poder-se-ia fazer os seguintes indicativos. De posse de uma concepção de inserção social, ou minimamente acordados em relação ao seu alcance e significado, os programas deveriam apresentar o que entendem por realização, em seu âmbito, dessa dimensão da pós-graduação (o que poderia ser feito através do relatório anual, como já indicamos acima). Com isso, os avaliadores da respectiva área teriam o espectro das possibilidades de leitura e de ação em seu âmbito, a partir do que passariam a estabelecer formas de objetivação, mediante indicadores, capazes de garantir legitimidade à pontuação desse quesito. Seria garantido, assim, o sentido geral de inserção social da pós-graduação, as peculiaridades das diferentes áreas do conhecimento, as formas de compreensão da questão por parte dos programas e, por fim, parâmetros de avaliação do quesito minimamente universalizáveis.

Permanece, assim, o entendimento de que a inserção social é constitutiva de uma boa pós-graduação, não sendo, portanto, uma dimensão secundária ou dispensável. Não pode haver “programa 100%” sem essa inserção na dinâmica social. Um bom programa terá essa dimensão de forma muito lúcida, seja pela capacidade de fazer indicativos em relação a ela, seja pela capacidade de refletir acerca da forma como ela se faz presente em sua dinâmica. E isso pode ser objeto de avaliação, nos mesmos termos em que faz parte da avaliação a capacidade de um programa explicitar a sua proposta, enfim, dizer a que veio. O que se está sugerindo, por isso, é que o quesito inserção social seja avaliado de forma análoga à avaliação do quesito “proposta do programa”, com a diferença de que será pontuado. Afinal, uma proposta não é avaliada na ótica de uma coerência interna entre o que o programa se propõe a realizar, a forma como se estrutura e o que acaba fazendo?

Por fim, na direção aqui apontada, a inserção social já não é percebida como uma sobrecarga de trabalho para os professores ou alunos, nem como uma espécie de desvio em relação a tarefas que seriam propriamente essenciais à pós-graduação. No entanto, conseguir dizer de que forma o programa se articula com a sociedade, no sentido de perceber de modo articulado a sua vinculação com a transformação social, a modificação do conhecimento e a contínua qualificação dos processos de formação, passa a ser um sinal de qualidade indispensável.

## Referências

SOMMER, Luís Henrique; QUARTIERO, Elisa Maria (Org.). **Pesquisa, educação e inserção social**: olhares da região sul. Canoas: Ed. da ULBRA, 2008. Disponível em: [www.conpedi.org/todas\\_noticias3.php?idNoticia=98](http://www.conpedi.org/todas_noticias3.php?idNoticia=98). Acesso em: [www.capes.gov.br/avaliacao/criterios-de-avaliacao/2284](http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios-de-avaliacao/2284)

Recebimento em: 14/05/2009.

Aceite em: 20/05/2009.

# A produção docente e a avaliação dos programas de pós-graduação: um estudo na pós-graduação da UFMT

Teacher's work and the evaluation of the postgraduate programs: A study in the postgraduation of UFMT

Maria das Graças Martins da Silva<sup>1</sup>

## Resumo

O texto analisa as características da produção docente submetida à avaliação dos Programas de Pós-Graduação. A pesquisa tem como fonte o Coleta Capes (CAPES/MEC), segundo a avaliação dos triênios 1998-2000, 2001-2003 e 2004-2006, e considera três Programas da Universidade Federal de Mato Grosso. Conclui que: a) o elemento chave da avaliação é o docente, sobretudo o do quadro permanente; b) os critérios de avaliação destacam a produção intelectual (que se refere às publicações qualificadas) e valorizam as publicações internacionais qualificadas; c) cresceram as atividades docentes de formação e publicações, tendendo a centralizar-se na Pós-Graduação; d) a condição do trabalho docente, de modo geral, reflete a política de avaliação dos Programas.

**Palavras-chave:** Avaliação. Pós-graduação. Trabalho docente.

## Abstract

The text analyses the features of the teacher's work submitted to the evaluation of the Postgraduate Programs. The source of the research is the Coleta Capes (CAPES/MEC), according to the evaluation of the triennials 1998-2000, 2001-2003 and 2004-2006, and takes into account three Programs of the Federal University of Mato Grosso. It concludes that: a) the key element of the evaluation is the teacher mainly of the permanent staff; b) the evaluation criteria highlights the intellectual production (which refers to the qualified publications) and gives value to the qualified international publications; c) there was an increase in the teacher's qualification and publications mainly in the postgraduate Programs; d) the teacher's work, in a general way reflects the evaluation policy of the Programs.

**Keywords:** Evaluation. Postgraduate work. Teacher's work.

---

1 Doutora em Educação. Profa. do Instituto de Educação da UFMT. Grupo de Pesquisa: GEPDES (Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Trabalho Docente). Endereço: Av. 01, Quadra 26, Casa 27, Parque Cuiabá, Cuiabá-MT. Telefone: (65)- 3023-6883; (65) 8137-5745. E-mail: renardes@terra.com.br

## Introdução

O presente texto aborda a produção docente expressa pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação, tendo como hipótese que tal produção é condicionada pela avaliação, o que resulta na intensificação das atividades docentes e em atributos como a competitividade e a quantificação. Para realizar a pesquisa, utilizo parte dos dados da tese de doutorado que concluí em 2008<sup>2</sup>, que analisou três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT): Educação, Agricultura Tropical e Ecologia e Conservação da Biodiversidade, os pioneiros, considerando os que funcionam na instituição, no presente. A avaliação da Capes<sup>3</sup> constituiu a fonte principal de onde colhi informações relacionadas aos triênios 1998-2000, 2001-2003 e 2004-2006, abordando critérios utilizados na avaliação e aspectos da produção docente.

Os dados gerados pela avaliação em tela foram predominantemente quantitativos, até porque tiveram como base o Coleta Capes, sistema que privilegia tal formato; por isso, cabe uma reflexão inicial. Fundamentada em Pinto (1979), penso que o uso do tratamento estatístico, segundo a perspectiva dialética, requer considerar os seus limites, pressupondo que: a) fora do conjunto das circunstâncias em que se procede a constatação, não é possível estabelecer correlações entre causa e efeito, o que quer dizer que o dado não pode ser pensado desprezando-se o meio social que o produz e no qual ele repercute; b) as relações sociais têm complexidades que a estatística, em si, não pode alcançar; c) a *verdade estatística* encontra seu fundamento último na realidade de indivíduos ou grupos singulares, mas, como esses se relacionam com o universo dos outros indivíduos e grupos, compondo uma totalidade única,

[...] aqueles dados deixam de significar apenas o que são para se tornarem uma classe representativa de uma totalidade que os incorpora e neles de alguma maneira

- 
- 2 A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, denominada: “Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão”. Nessa, faço uma análise dos condicionamentos provocados no trabalho docente pelas políticas da educação superior, em especial a de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Compondo os dados, foram entrevistados dez docentes permanentes de três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).
  - 3 No portal da Capes, consulte o campo “Avaliação”, que dá acesso a “Critérios de Avaliação” e a “Cursos Recomendados e Reconhecidos”. Em “Critérios de Avaliação”, são apresentados os quesitos de avaliação e os pesos atribuídos, por área e por triênio. Em “Cursos Recomendados e Reconhecidos”, é possível o acesso aos dados dos Programas; ali, pode-se observar a “Ficha de Avaliação” e o “Caderno de Indicadores”, onde constam os quesitos e os resultados da avaliação dos Programas.

se espelha. Daí a legitimidade dos métodos estatísticos, mas igualmente a sua limitação e os problemas lógicos que levanta. [Por exemplo] O censo demográfico, quantitativo ou qualitativo, de um país, é imediatamente válido para tal país, e mediatamente válido para a totalidade dos habitantes do globo. (PINTO, 1979, p. 400).

Assim, uma pequena amostra, ao cabo, pode ser representativa do todo, considerando a rede de relações e mediações entre o singular e o universal, entendimento que autoriza a fazer inferências, extrapolações, projeções. Trata-se, portanto, de não pensar na existência de “coisas singulares isoladas” ou de “totalidades absolutas” (conforme expressões de Pinto), afinal:

[...] em qualquer coletivo se trava uma rede de relações contraditórias, as que o ligam, por um lado ao todo de que faz parte, e do qual funciona como amostra; e, por outro lado, as que o ligam aos seus elementos e cujo conhecimento exprime mediante valores médios e expectativas probabilísticas. (PINTO, 1979, p. 406).

## Critérios de avaliação por área: o ponto de partida

Os critérios de avaliação foram definidos pelas áreas de conhecimento a que se vinculavam os Programas, bem como pelo Conselho Técnico Consultivo da Capes (CTC). Nas fichas correspondentes às áreas, foram detalhados os quesitos de avaliação e os seus respectivos itens e pesos. As informações ali anunciadas constituíram o ponto de partida da pesquisa ora apresentada, que se concentrou nas áreas dos Programas selecionados (Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente), considerando o período em que a Capes disponibilizou para consulta, ou seja, as avaliações dos triênios 1998-2000, 2001-2003 e 2004-2006. A intenção, nesse primeiro momento, foi comparar possíveis variações em relação aos quesitos e aos seus pesos, nos referidos triênios.

Comparando os três períodos de avaliação, observei, no último, variação na designação e no número de quesitos. No primeiro e segundo triênio, existiam sete quesitos, passando para cinco no terceiro. Com isso, foi introduzido o quesito “Inserção social”, eliminando-se (ou melhor, remanejando-se) “Atividade de pesquisa”, “Atividade de Formação” e “Teses e dissertações”.

Resultou que, no último triênio (2004-2006), os quesitos de avaliação ficaram assim definidos: *Proposta do Programa; Corpo docente; Corpo discente; Produção*

*intelectual; Inserção do Programa.* Entre eles, passei a destacar apenas dois: *Corpo docente* e *Produção intelectual*, os quais permaneceram nas avaliações dos três períodos abrangidos. Importante ressaltar que, no triênio 2004-2006, juntos, eles foram responsáveis por 60% do peso na avaliação, o que justificou o tratamento especial reservado a eles na pesquisa.

Na tabela seguinte, mostro o peso que cada área atribuiu a esses quesitos e como foi a sua evolução nos três períodos da avaliação.

**Tabela 1 - Quesitos e pesos da avaliação dos Programas de Pós-Graduação, segundo áreas Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente**

**Triênios 1998 - 2000; 2001 - 2003; 2004 - 2006**

Programa	Triênio, quesito, peso					
	1998-2000		2001-2003		2004-2006	
	Quesito	Peso	Quesito	Peso	Quesito	Peso
<b>Educação</b>	Corpo docente	15%	Corpo docente	15%	Corpo docente	30%
	Produção intelectual	20%	Produção intelectual	20%	Produção intelectual	30%
<b>Ciências Agrárias</b>	Corpo docente	20%	Corpo docente	20%	Corpo docente	30%
	Produção intelectual	25%	Produção intelectual	25%	Produção intelectual	30%
<b>Ecologia e Meio Ambiente</b>	Corpo docente	20%	Corpo docente	20%	Corpo docente	25%
	Produção intelectual	30%	Produção intelectual	30%	Produção intelectual	35%

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007.

Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (item "Critérios de Avaliação").

É possível notar que os pesos dos referidos quesitos alteraram-se apenas no último triênio, apresentando crescimento de valor em todas as áreas, conforme:

- Educação: *Corpo docente* (de 15% para 30%); *Produção intelectual* (de 20% para 30%). Na Educação, portanto, o crescimento do valor foi o mais expressivo entre as áreas consideradas;

- Ciências Agrárias: *Corpo docente* (de 20% para 30%); *Produção intelectual* (de 25% para 30%);

- Ecologia e Meio Ambiente: *Corpo docente* (de 20% para 25%); *Produção intelectual* (de 30% para 35%).

Essa condição, portanto, significa o aumento da responsabilidade sobre o docente (e sua produção) nos destino do Programa.

Considerei pertinente aprofundar o conteúdo dos quesitos então destacados (*Corpo docente e Produção intelectual*), detalhando os itens que os explicitam, bem como o peso a eles atribuído, a fim de verificar o grau de importância determinado pelas áreas. Para essa tarefa, tomei apenas o triênio 2004-2006.

Começando pelo quesito *Corpo docente*, verifico que, em todas as áreas (ressalvadas pequenas diferenças na designação), eram considerados os seguintes itens: *Formação: titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência; Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do Programa; Perfil, compatibilidade e integração do corpo permanente com a proposta do Programa; Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes; Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na Graduação; e Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.*

A tabela seguinte mostra tais itens e os respectivos pesos, segundo registro presente em cada uma das áreas de conhecimento dos Programas selecionados.

**Tabela 2 - Itens e pesos do quesito *Corpo docente* dos Programas de Pós-Graduação, segundo áreas Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente Triênio 2004 - 2006**

<b>Programa</b>	<b>Educação</b>	<b>Ciências Agrárias</b>	<b>Ecologia e Meio Ambiente</b>
<b>Item</b>	<b>Peso</b>	<b>Peso</b>	<b>Peso</b>
<b>Formação (titulação, diversidade, aprimoramento, experiência)</b>	15%	10%	10%
<b>Adequação e dedicação (ensino, pesquisa, orientação)</b>	20%	20%	20%
<b>Perfil e integração com a proposta do Programa</b>	15%	15%	20%
<b>Atividade docente: distribuição da carga letiva</b>	10%	20%	20%
<b>Atividades na Graduação</b>	10%	15%	20%
<b>Pesquisa e projetos</b>	15%	20%	10%
<b>Inserção acadêmica e maturidade do corpo docente</b>	15%	-	-

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007.  
Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (em: "Critérios de Avaliação").

Dos itens que integram o quesito *Corpo docente*, assim, é possível afirmar que se destaca *Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do Programa*, visto que, na Educação, obteve maior peso (20%) e, nas demais áreas, constou entre os de maior peso (20%). A área da Educação assim expressava os parâmetros do referido item:

Verificar se o programa tem uma base sólida, considerando o seu núcleo de professores permanentes, analisando se as principais atividades - docência, orientação e pesquisa - estão sob responsabilidade desse núcleo. Analisar se o corpo docente permanente tem se mantido estável, identificando eventuais oscilações em sua composição e nível de qualificação que possam expressar queda da qualidade da equipe. Verificar se o número de docentes permanentes está adequado às dimensões do corpo docente. (CAPES, 2004-2006).

É interessante observar a ênfase atribuída aos *docentes permanentes*, termo que aparece em três dos itens, entre os quais o que acima citado. Tal categoria expressa o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos Programas, sendo responsável:

[...] pelas disciplinas básicas e específicas constitutivas da estrutura curricular, pelas orientações, pesquisa e produção acadêmica, ou seja, pela definição e consolidação da proposta do Programa, das linhas e dos projetos de pesquisa. Todos devem ser responsáveis ou estar inseridos em projetos de pesquisa. (CAPES, 2006, p. 18).

Em suma, uma vez enquadrado como *permanente*, o docente passa a ser o principal responsável pela situação do Programa, segundo a avaliação da CAPES.

Pude também observar que, na avaliação da área de Educação, enfatizava-se o termo *Inserção*, visível em dois momentos: como item do quesito *Corpo docente* e como quesito geral da avaliação dos Programas (*Inserção social*), sendo, esse último, introduzido na avaliação do triênio 2004-2006, nas três áreas. A despeito de reconhecer o mérito da sua adoção, não se pode deixar de admiti-lo como um acréscimo à pressão sobre o docente, personagem decisivo no processo de avaliação.

O passo seguinte foi verificar o quesito *Produção intelectual*. Ressalvadas pequenas diferenças entre as áreas, o mesmo abrangia os seguintes itens: *Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa; Outras produções consideradas relevantes (produção técnica, patentes, produtos*

*etc.); Número de publicações por docentes permanentes do Programa; Qualidade e visibilidade da produção; Publicação qualificada por docente permanente.*

Na tabela que segue, examino, em cada área, os itens mencionados, bem como os seus respectivos pesos, ainda conforme o triênio 2004-2006.

Tabela 3 - Itens e pesos do quesito **Produção intelectual**, segundo áreas Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente Triênio 2004 - 2006

Programa	Educação	Ciências Agrárias	Ecologia Meio Amb.
Item	Peso	Peso	Peso
Distribuição da publicação qualificada em relação ao corpo docente do Programa	30%	15%	40%
Outras publicações relevantes	20%	15%	20%
Número de publicação por docente permanente	-	40%	-
Qualidade e visibilidade da produção	-	30%	-
Publicação qualificada por docente permanente	50%	-	40%

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007.

Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (em: "Critérios de Avaliação").

Na Educação, pode observar que, entre os itens que apareceram com maior peso, destacou-se *Publicações qualificadas do Programa por docente permanente* (50%). Nas Ciências Agrárias, o mais valorizado foi *Número de publicação por docente permanente* (40%), enquanto que, na área de Ecologia e Meio Ambiente, foram destaques: *Distribuição da publicação qualificada em relação ao corpo docente do Programa* (40%) e *Publicação qualificada por docente permanente* (40%). Como se nota, o docente permanente reaparece como figura central, agora no contexto das publicações, dando-se ênfase às qualificadas.

O termo *qualificada* remete ao Sistema Qualis, implantado em 1998 como parte do projeto de informatização da Capes, com o objetivo de distinguir e classificar as publicações dos docentes. O sistema é elaborado por Comissões de Consultores

sob a coordenação dos representantes de área dos Programas, podendo existir um Qualis para cada área ou grande área. A classificação dos veículos de divulgação (periódicos, anais, jornais, revistas) é feita: a) quanto à qualidade do veículo: A (alta), B (média), C (baixa); b) e quanto ao âmbito de circulação: 1 (internacional), 2 (nacional), 3 (local).

A tabela seguinte apresenta o valor atribuído à produção bibliográfica, considerando a área da Educação no triênio 2004-2006, o que ilustra o grau de hierarquização atribuído ao tipo de divulgação. Percebe-se que as divulgações mais valorizadas referem-se a *Artigo em Periódico* (Internacional A) e a *Livro* (Grupo A).

**Tabela 4 - Produção bibliográfica: classificação e valor. Área de Educação. Triênio 2004 – 2006**

<b>Tipo de produção</b>	<b>Classificação</b>	<b>Valor</b>
<b>Artigo em Periódico</b>	Internacional A	14
	Internacional B	11
	Internacional C	8
	Nacional A	12
	Nacional B	9
	Nacional C	6
	Local A	5
	Local B	3
	Local C	2
<b>Livro</b>	Grupo A	16
	Grupo B	13
	Grupo C	4
<b>Capítulo de Livro</b>	Grupo A	9
	Grupo B	7
	Grupo C	3
<b>Resenha</b>		5
<b>Reedições</b>	Metade do valor correspondente	

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007. "Avaliação", "Cursos recomendados e reconhecidos", "Ficha de avaliação", "Produção intelectual" (item 1-Publicações). Baseado na tabela 6 da Avaliação ("Cálculo da Média Ponderada da Produção Bibliográfica").

Prosseguindo na perspectiva de mostrar a ênfase atribuída à *Produção bibliográfica*, retrato a Ficha de Avaliação do Programa, onde constavam as “Recomendações da Comissão ao Programa”, cujos trechos são mostrados a seguir:

- Educação: [necessidade de] “ampliar a produção bibliográfica qualificada do corpo docente permanente, em veículos de circulação nacional e internacional”;
- Ecologia: “espera-se no futuro uma distribuição mais equilibrada da produção qualificada do corpo de docentes permanentes”;
- Agricultura: [necessidade de] “redimensionar o número de docentes e incrementar a produção bibliográfica”.

Como se observa, segundo as Comissões de Avaliação, o ponto crucial para a recuperação dos Programas centrava-se na *produção qualificada*. A recomendação da Comissão de área do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação da Biodiversidade, no item “Apreciação”, expressou que: “há importantes aspectos que limitam a progressão de nível do Programa. Desses, a produção científica continua sendo a principal.” O diagnóstico se torna mais contundente ao lembrar que, na ocasião, dois Programas registravam o conceito 4 e um Programa o conceito 3; portanto, no limite ou próximo do limite do credenciamento.

## Critérios para a atribuição dos conceitos 6 e 7 nas áreas

Considerei pertinente enfocar os critérios de avaliação em relação à avaliação de Programas que pleiteiam os conceitos 6 e 7 porque os mesmos permitem identificar as condições para atingir a “liderança nacional”, a “alta qualificação e desempenho” - conforme expressões usadas na Ficha da área de Educação, o que significa que atingir esse nível é o objetivo, a meta, o sonho de todos os Programas. Assim, os critérios indicados pelas áreas para tal alcance são apresentados, como segue.

Na área da *Educação*, os Programas que atingirem critérios determinados (por exemplo, “muito bom” nos cinco quesitos exigidos na avaliação), necessitam submeter-se à nova avaliação. Nessa fase, submetem-se à apreciação de três itens, dos quais destaco o primeiro por apresentar o maior peso frente aos demais (60%). O item é *Nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos*. Os seguintes indicadores balizavam esse item: *Publicações e Inserção do Programa*. Em *Publicações*, eram consideradas as “publicações dos docentes permanentes em periódicos qualificados internacionais, livros e capítulos publicados no exterior em editoras qualificadas e livros nacionais de alta qualidade que ofereçam uma contribuição significativa para o conhecimento da Área”. Em *Inserção do Programa*, eram computados os “indicadores de produção internacional do Programa”, ou

seja, aquilo que se relacionava à participação em corpo editorial, promoção e participação em eventos, captação de financiamento e dotações, estágio, bolsa, pesquisas, intercâmbio, entre outros aspectos.

Na área da *Ecologia e Meio Ambiente*, os Programas passíveis de serem contemplados com os conceitos 6 e 7 precisariam, preliminarmente, alcançar o conceito 5 nos quesitos gerais da avaliação, além de apresentar “diferenciais de alta qualificação e desempenho e de forte liderança nacional”. Entre os aspectos que norteavam o citado *diferencial* constava “o nível de qualificação, de produção e de desempenho”, o qual “deve ser equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos”. Dessa forma, tendo, inicialmente, atingido o conceito 5 nos quesitos gerais, caberia, ainda:

- para obter o conceito 6: apresentar, no mínimo, oito docentes permanentes com três publicações Qualis A no triênio;

- para obter o conceito 7: apresentar 50% dos docentes permanentes ou, no mínimo, dez docentes permanentes (para Programas com menos de vinte docentes permanentes) com quatro ou mais publicações Qualis A no triênio.

Por fim, na área de *Ciências Agrárias*, entre os três critérios diferenciais de qualificação para atingir os conceitos 6 e 7, destacava-se, com peso de 70%, o item *Nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos*. Nesse, deveria ser considerado se “o Programa apresenta qualidade equivalente ao dos centros de excelência internacional, por meio de sua presença internacional relevante e de impacto, tanto na produção científica como na participação em convênios, equipes de projetos etc.”

Feita a síntese dos critérios para a atribuição dos conceitos 6 e 7 nas três áreas, observo que o chamado nível de *excelência* dos Programas, claramente, enfatiza a *produção qualificada*, bem como a referência à centros e à produção internacional. Em outras palavras, para que os Programas atinjam os níveis mais altos da avaliação, os seus docentes precisavam ter em mira, principalmente, as publicações no exterior e a participações em fóruns internacionais. Por efeito, do exterior espera-se que se constituam redes, intercâmbios, trocas.

Esses são motivos para estar atento aos rumos e aos significados da internacionalização da educação superior, bem como analisar as tendências e forças envolvidas nesse complexo ambiente. Observando os critérios pautados na avaliação de Programas, parece não ser descabido afirmar que a referência da *boa* produção está *lá fora*, ou na capacidade de interagir e integrar-se com o *de fora*.

Nesse sentido, pode ser bem-vinda uma pausa na apreciação dos dados da avaliação para fazer uma citação acerca do fenômeno da internacionalização da educação superior, na qual a ideia de “seleção dos melhores” é a tônica. É ao que remete Marcovitch (2008), que expressa a expectativa de que as grandes

Universidades brasileiras integrem-se ao seleto grupo das cem melhores do mundo, identificadas pelo Academic Ranking of World Universities, seguindo o que seria uma tendência adotada no “mundo desenvolvido”. Segundo afirma, a tendência de internacionalização também implica na expansão das melhores instituições mundo afora. Ser melhor, no caso, compreende fatores como “concentração de talentos, destaque mundial em pesquisa, fluxos financeiros previsíveis e elevada capacidade de articulação com a sociedade.” (MARCOVITCH, 2008). Evidências da inserção do Brasil, nesse cenário, é a apologia feita na imprensa, recentemente, acerca do crescimento da produção científica no país, ao anunciar que o Brasil está na 15ª colocação no ranking, respondendo por 2,02% dos artigos publicados em 2007 no mundo (o que superaria países como Suíça e Suécia), e em 25º lugar no quesito que mede a porcentagem de citações (BRASIL É..., 2008).

Ao que parece, apesar dos tratados e das relações de cooperação que promovem associações solidárias entre países e instituições, prevalece uma lógica competitiva, que possui um caráter mundial, na qual se insere o traçado da avaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

## Produção docente nos Programas: examinando mais perto os indicadores

Os indicadores referentes à *produção docente* não representam algo novo na avaliação da Pós-Graduação, mas, desde as mudanças do biênio 1996/1997, tornaram-se centrais<sup>4</sup>. Aliás, a sua ascendência no triênio 2004-2006 foi visível, como antes mostrado. Não há como desconsiderar os seus efeitos sobre o ritmo do trabalho docente, imposto pelo imperativo de manter alta e constante a produção, em termos quantitativos, bem como, não menos importante, em termos da luta para ser aceita, o que se define pelo *onde* publicar. Isto traz conseqüências de

---

4 Segundo Moraes (2002), foi nos anos 1990 que mudanças substanciais entraram na pauta da avaliação, algumas aplicadas no biênio 1996/1997. A autora destaca alguns pontos do processo de mudanças: a) avaliação com intervalo de três anos (não mais bienal) e continuada (acompanhamento da situação do Programa, sem emissão de nota); b) o Programa passava a ser a unidade básica da Pós-Graduação, isto é, Mestrado e Doutorado seriam avaliados em conjunto; c) os Programas seriam avaliados por notas (1 a 7), e os de nível 6 ou 7 submetidos ao critério de *excelência* (padrão internacional); d) definiu-se, para fins de avaliação, o Núcleo de Referência Docente (NRD), composto por professores que dariam sustentação ao Programa por seu vínculo formal, carga horária e tempo de dedicação; e) aprofundou-se a relação entre o sistema de avaliação e o de fomento da Capes; f) o Conselho Técnico-Científico (CTC) assumiu papel, não apenas de homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação da avaliação realizada pelas Comissões de Área.

diversas ordens, como o aumento do estresse que se acomete sobre o docente, visto que *precisa* publicar, mas *precisa* publicar nos canais valorizados pela avaliação.

A propósito do afã por publicação, que regula diversos formatos de avaliação docente, Evangelista (2002) expõe, por figura de linguagem, os estágios porque passou (no seu caso, em relação à avaliação da GED): “[...] publicar ou morrer, morrer por publicar, morrer para publicar, morrer se publicar, morrer se não publicar, publicar apesar de morrer, publicar para morrer.” Então, desolada, mas apelando ao bom senso, narra que buscou a forma final do bordão: *publicar, mas sem morrer*.

Por considerar válido acumular informações acerca da *produção docente* na perspectiva da avaliação dos Programas, destaquei itens relacionados aos indicadores das atividades docentes desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação selecionados na tese<sup>5</sup>.

Para mostrar a evolução das atividades docentes dentro de certo período, os dados colhidos reportaram aos anos-base 2000 e 2006 por serem os que encerravam, respectivamente, a avaliação anual do primeiro triênio (1998-2000) e do último triênio (2004-2006) considerados. A intenção foi verificar a evolução de certas atividades desenvolvidas nos Programas, na perspectiva temporal mais abrangente possível. As atividades privilegiadas relacionaram-se à *formação* e às *publicações* dos docentes permanentes<sup>6</sup>.

Antes da exposição, cabe explicar o termo *NRD6*, que aparece na tabela seguinte. Conforme explicam Kuenzer e Moraes (2005), trata-se dos “[...] docentes servidores públicos ou os com vínculo CLT, mais de nove meses no Programa, com carga horária na instituição maior ou igual a 30 horas e dedicação ao Programas de pelo menos 30% desta carga horária.” Eles deveriam compor o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos Cursos. Em 2004, a CAPES substituiu esta terminologia por *docente do núcleo permanente*, conforme a Portaria CAPES nº 68 de 03/08/2004.

A seguir, então, apresento a soma das atividades docentes nos Programas de Pós-Graduação, considerando o que se relacionava à *formação* e às *publicações*.

---

5 Esses dados foram obtidos no portal da Capes, acessando os campos “Cursos Reconhecidos e Recomendados”/“Caderno de Indicadores”/“Programas”. Ali, pode-se obter uma visão ampliada da produção de cada Programa, por discriminar as atividades realizadas, segundo a quantidade, a carga horária e/ou os docentes envolvidos.

6 Certas atividades desenvolvidas nos Programas não foram consideradas; por exemplo, desconsidereei as de pesquisa, tendo em vista que (conforme informação prestada por dois ex-coordenadores de Programas) os critérios acerca do que definia um projeto de pesquisa foram reformulados no último triênio, o que alterou, substancialmente, o resultado final. Desconsidereei também as atividades discentes por não serem de interesse direto da pesquisa, ainda que se deva levar em consideração que essas se vinculam ao trabalho docente, sendo por ele acompanhadas e, inclusive, impulsionadas.

**Tabela 5 - Atividades docentes dos Programas de Pós-Graduação Educação, Agricultura Tropical, Ecologia e Cons. da Biodiversidade**  
**Anos-base: 2000/2006**

Item da Avaliação	Educação		Agricultura Tropical		Ecologia e Conservação da Biodiversidade	
	2000	2006	2000	2006	2000	2006
<b>Corpo docente</b>	Total: 30 NRD6: 14	Total: 39 DP: 32	Total: 17 NRD6: 17	Total: 28 DP: 22	Total: 19 NRD6: 16	Total: 21 DP: 15
<b>Atividades formação: Ch. total (PG + Gr.) (total de docentes)</b>	3.266,0	6.265,0	4.360,0	5.370,0	4.155,0	4.038,0
<b>Atividades formação: Ch. PG e Graduação (total de docentes)</b>	PG: 455,0 Gr: 2.811,0	PG: 1.650,0 Gr: 4.615,0	PG: 880,0 Gr: 3.480,0	PG: 1.390,0 Gr: 3.980,0	PG: 645,0 Gr: 3.510,0	PG: 705,0 Gr: 3.333,0
<b>Atividades formação: aluno por orientador PG e Graduação (DP/NRD6)</b>	PG: 83 Gr: 50	PG: 123 Gr.: 55	PG: 55 Gr: 66	PG: 46 Gr: 93	PG: 26 Gr.: 102	PG: 42 Gr: 75
<b>Total de publicações (DP/NRD6)</b>	159	414	102	133	64	100

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 28/03/2008 e 04/06/2008. "Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes". "Caderno de Indicadores (item "PR" - Programa). Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes.

Observo que, comparando os anos 2000 e 2006, aumentou o número de docentes em todos os Programas, da mesma forma que aumentou o número de docentes permanentes (exceto em Ecologia), o que não permite uma comparação linear das atividades docentes entre os dois anos considerados. Atentando a essa ressalva, os referidos resultados devem ser vistos como tendências em curso, de acordo com as seguintes bases:

- *Atividades de formação* (carga horária total, somada a da Pós-Graduação com a da Graduação): na Educação e na Agricultura Tropical, as atividades de formação tiveram aumento na carga horária docente, o que não se mostrou na Ecologia. Impressiona que na Educação a carga horária praticamente dobrou;

- *Atividades de formação* (distintas à carga horária na Pós-Graduação e na Graduação): aumentou o tempo dedicado à Pós-Graduação em todos os Programas, o que foi enfático na Educação e na Agricultura Tropical. Nesses Programas, também houve aumento na carga horária na Graduação, o mesmo não se dando na Ecologia. Ao se comparar o crescimento da carga horária entre os dois níveis, a Pós-Graduação destacou-se em todos os Programas;

- *Atividades de formação* (aluno por orientador na Pós-Graduação e na Graduação, considerando os docentes permanentes ou NRD6): na Educação, as atividades de orientação cresceram nos dois níveis de ensino, sobretudo na Pós-Graduação. Na Ecologia, a orientação concentrou-se na Pós-Graduação e decresceu na Graduação. Na Agricultura Tropical, houve um movimento contrário, de forma que a orientação na Graduação foi o destaque;

- *Total de publicações* (docentes permanentes ou NRD6): foi substancial o crescimento das publicações dos professores permanentes em todos os Programas, notadamente, na Educação.

A seguir, detive-me na “*Produção bibliográfica*”, que mostrou a qualificação dos veículos de publicação em dois dos Programas enfocados (Agricultura Tropical e Ecologia e Conservação da Biodiversidade). Nesse levantamento, adotei como base a produção docente de 2000 e de 2006, os anos finais do primeiro e do último triênio considerados na pesquisa. As informações ficaram prejudicadas pela indisponibilidade dos indicadores da Educação no sistema; ainda assim, considerei importante mantê-las, por expressarem o esforço gradual dos dois Programas consultados, com vistas ao enquadramento da sua produção na classificação *A Internacional*. Foi possível perceber que, no ano inicial (2000), a produção enquadrada nessa classificação apareceu de forma tímida, tendo, em 2006, crescido - o que pode ser entendido como *resposta* aos critérios e pesos da avaliação instituída.

**Tabela 6 - Produção Bibliográfica - Qualificação das Publicações dos Programas de Pós-Graduação Agricultura Tropical, Ecologia e Cons. da Biodiversidade. Anos-base: 2000/2006.**

Classificação	Agricultura Tropical		Ecologia e Conservação da Biodiversidade	
	2000	2006	2000	2006
<b>A</b>	Internacional: 0 Nacional: 6 Local: 0	Internacional: 12 Nacional: 10 Local: 0	Internacional: 0 Nacional: 1 Local: 0	Internacional: 16 Nacional: 6 Local: 0

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 28/03/2008. “Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes”. “Caderno de Indicadores” (item “PR” - Programa). Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes. Os dados referentes ao Programa em Educação não estavam disponíveis.

Cabe a consideração de que não está em questionamento o mérito de seletividade das fontes de publicação, que, em si, tem o propósito de depurar, sob critérios definidos, os veículos confiáveis, consolidados, legitimados pela academia, com isso, garantindo a divulgação isenta e o rigor nos trabalhos científicos. Pretendo evidenciar o que está implicado nesse processo, tendo em vista o contexto e o conjunto das demandas postas ao docente. Sobre ele, convergem duas pressões: manter constante a produção em termos quantitativos e ser selecionado por determinados veículos de divulgação, naquilo que produz. Tal combinação, de certo, leva à competitividade, à exclusão, à tensão - até porque a produção em escala cobra um estado de criação que é difícil ou impossível de manter em ápice contínuo. Existe, nisso tudo, um fator objetivo: não há lugar para todos no seletivo grupo de veículos "A", mesmo para os bons *produtos*. Nesse sentido, conforme a crítica de Bosi (2007):

Em algumas áreas de conhecimento, os critérios utilizados já banalizaram os termos de classificação mais universais, tais como a indexação, introduzindo como medida o tempo de carência para artigos e comunicações, estabelecendo prazos de validade que, quando ultrapassados, fazem "caducar" a produção acadêmica.

## O docente na política de avaliação dos Programas: construindo a conclusão

Como desfecho das informações colhidas, tento abstrair o que me pareceu essencial, mais corrente ou o que se apresentou como inclinação ao trabalho docente, ao se relacionar à avaliação em questão. Sem dúvida, sobressai a conclusão geral de que o elemento chave da avaliação é o docente, sobretudo o do quadro permanente, determinante no desempenho dos Programas.

Em relação aos critérios de avaliação (tabelas 1 a 4), considerando as áreas dos Programas, destaco a centralidade do quesito "Produção intelectual" (que se refere às publicações qualificadas) e a valorização das publicações internacionais qualificadas.

Em relação aos indicadores dos Programas, compreendendo as atividades de formação e de produção bibliográfica (tabelas 5 e 6), há sinais de: a) aumento da carga horária na Graduação e na Pós-Graduação; b) aumento mais expressivo da carga horária na Pós-Graduação; c) aumento das publicações em geral; d) aumento significativo das publicações na classificação Internacional A.

Os indicadores, portanto, mostram intensificação das atividades docentes como um todo, da mesma forma que sinalizam uma centralização crescente das atividades docentes na Pós-Graduação. Foi possível, ainda, notar um processo de expansão dos professores permanentes, que tendem a constituir o núcleo, senão exclusivo, ao menos, majoritário, dos Programas de Pós-Graduação. Em outras palavras, um grupo identificado por interesses específicos, ligado organicamente à Pós-Graduação.

Uma análise do modelo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, por sua vez, precisa considerar variados aspectos, como:

- a avaliação da Capes padroniza procedimentos e resultados (centralizada, ela funciona por meio de uma ficha de avaliação única, composta por quesitos e itens predefinidos, independente da diversidade e complexidade das áreas envolvidas); com isso, tende à homogeneização, sobrepondo-se às peculiaridades regionais e institucionais e às singularidades e projetos particulares. Há um modelo  *vindo de cima*  que deve ser acolhido por todos, sob pena de exclusão do sistema (por parte do Programa, do professor), o que, no entanto, é atravessado por múltiplas contradições. Trata-se de um modelo divulgado como de consenso e democrático, amparado pelo envolvimento dos pares nas instâncias decisórias; porém, atentando às especificidades da representação, aparecem as contradições. Veja-se que o Conselho Técnico Científico (CTC), órgão responsável pela regulação e controle do sistema de avaliação é formado, além dos **representantes de cada uma das grandes áreas do conhecimento**, por membros da Capes, como: o **Presidente, o Diretor de Relações Internacionais, o Diretor de Avaliação e o Diretor de Programas**. Os representantes de área, por sua vez, são escolhidos entre os integrantes das listas tríplexes de indicados pelo Conselho Superior da CAPES, definidas a partir da relação de nomes propostos pelos Programas de Pós-Graduação e associações científicas, resultante de consulta para esse fim realizada pela CAPES. **Há, pois, no processo**, indicação de um esvaziamento do poder de decisão do docente, visto que a relação entre esse e os representantes é mediada por instâncias, pela burocracia e pelo poder central. Nesse sentido, citando Verhine (2008, p. 174), ex-representante da área de Educação, como reflexo, o CTC “[...] tem reduzido o poder relativo das comissões de área, freqüentemente alterando os conceitos recomendados por elas;”

- o modelo de avaliação da Pós-Graduação, por suas características assentadas na quantificação e na competição, acaba reproduzindo a lógica subjacente à sociedade Capitalista, decorrendo, pois, de um desenvolvimento longínquo no tempo. Por causa disso, pode-se falar de um modelo assimilável, aceitável socialmente, dado que não se choca com o que rege universalmente as relações. Ou seja, *as coisas em geral funcionam assim* e trata-se de a elas ajustar-se. Nas considerações sobre o processo de adaptação ao modelo, também não se pode perder de vista que o mesmo sustenta-se na premiação e na punição, sendo as regras impostas de forma implacável, em nome da respeitabilidade e da coerência do sistema;

- nos últimos anos, é possível perceber um severo aprofundamento da lógica estruturante do modelo de avaliação: o sentido de produção vem, cada vez mais, direcionando-se ao produtivismo, que quer dizer a valorização da produção docente fundamentada em determinados atributos, como a quantificação e a competição. Do ponto de vista ideológico, o quadro reflete a Sociedade do Conhecimento, que faz apologia ao conhecimento mensurável e considera que o caminho da superação dos problemas depende da mentalidade ou iniciativa dos indivíduos. Contudo, perversamente, no seletivo mundo dos que chegam ao topo, não há lugar para todos, a despeito dos esforços que se faça para tal, o que gera um ambiente concorrencial e, muitas vezes, de frustração. Tudo concorre, decisivamente, para forjar um corpo docente produtivista, competitivo, interessado em integrar um seletivo grupo. O pragmatismo, nesse sentido, tende a instalar-se e tornar-se uma referência do ser bom professor (ou do ser bom pesquisador), levando-o a dedicar-se àquilo que interessa (para ser bem avaliado) e afastar-se do que soa como *retórico*;

- é possível considerar que a avaliação funda-se na ideia de competitividade excludente, o que se expressa, por exemplo, pelos critérios diferenciais para obter os conceitos 6 e 7, pela disputa por financiamento e pela adesão ao ranking. Referenciando essa ideia, Verhine (2008) sustenta que há uma noção recorrente na CAPES, embora nunca oficialmente registrada, de que *não mais que 10% dos Programas* devem, a cada avaliação, inserir-se nos níveis de excelência;

- a intensificação do trabalho na Pós-Graduação associa-se à centralidade da figura do professor no processo de produção acadêmica. Como visto, ele é responsável por 60% do peso da avaliação dos Programas, considerando dois dos quesitos (Corpo docente e Produção intelectual). O percentual sobe ao se considerar os quesitos Corpo docente e Inserção do Programa, em que também o docente é o agente que alavanca o processo;

- avaliação e financiamento são mecanismos articulados, segundo a premissa de que o maior beneficiado é aquele (Programa ou docente) melhor avaliado. Nesse círculo, evidencia-se também uma relação dependente com as agências de fomento, com vistas à obtenção de recursos para aquisição e manutenção de equipamentos, ao financiamento de publicações de livros e da participação em eventos, comunicações etc. Os investimentos insuficientes por parte do governo tornaram o professor um empreendedor, que precisa buscar recursos para custear suas atividades, submetendo-se aos critérios das agências de fomento, que se assentam na contabilidade acadêmica. Tais condições acabam modificando hábitos e rotinas, criando desconfiças, acirrando competitividades e produzindo, em grande escala, embora com exceções, comunicações consideradas superficiais ou editadas repetidas vezes. Nesse quadro, são frequentes os problemas relativos à saúde física e mental do docente, à invasão dos espaços de lazer e de vida familiar, contribuindo para que ele se sinta, quase sempre, numa fronteira de risco;

- há de considerar, nos últimos anos, a retomada dos concursos para docentes, em geral, atendendo à expectativa institucional de contar com doutores no seu quadro docente. Pode-se dizer que a realidade se reproduz a galope com a chegada de um número expressivo de novos doutores, que são chamados de imediato à responsabilidade da produção da pesquisa, algumas vezes, com pouca ou nenhuma capacidade instalada na instituição. Nesse cenário, fica reforçada a ideia de que devem responsabilizar-se pela busca de recursos, sustentando suas pesquisas e demais atividades.

Tal conjunto de elementos pode explicar a condição do trabalho docente como um reflexo da política de avaliação dos Programas, ao mesmo tempo em que mostra a força do Estado na regulação de tal política, provocando efeitos no referido trabalho e à educação que através dele se constitui.

Pelo exposto, a avaliação assenta-se num modelo que cria uma espiral produtiva, relacionada ao alcance de metas cada vez mais ambiciosas, o que induz os Programas à frenética superação de indicadores e os desafia à quebra de limites, inspirando-se na concorrência. Pressionado pelo mecanismo de avaliação com base no desempenho, o trabalho docente nas universidades sinaliza intensificação de atividades. Cunha (2005, p. 88) ilustra o drama vivenciado pelos docentes na atualidade: “[...] todos reconhecem que os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para a produção intelectual, submetendo a si próprios e as suas famílias a um processo estressante de corrida acadêmica, à procura do troféu da produtividade.” Assim, o desafio parece ser o de deslindar uma contradição: participar da Pós-Graduação ao mesmo tempo em que questionar os critérios e parâmetros da sua avaliação.

De certo, uma importante via são os espaços que envolvem coletivos (dentro e fora da instituição) e que organizam reflexões, transformando-as em ações que encontram ecos.

## Referências

BRASIL é o 15º país que mais produz estudos científicos no mundo. **Época**, São Paulo, 9 ago. 2008. Disponível em: <[revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI7674-15224,00.html](http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI7674-15224,00.html)>. Acesso em: 8 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação Continuada Educação 2006**. Relatório Anual. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2007.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E. B. et al. (Org.). **Pedagogia universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.

EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO A. M. N. (Org.). **A Bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 298-300.

KUENZER, A.; MORAES, M. C. M. Pós-Graduação no Brasil: inflexões e perspectivas, um breve histórico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

MARCOVITCH, J. As universidades na década vindoura. **Jornal da Ciência**, São Paulo, 11 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

MORAES, M. C. M. Avaliação na Pós-Graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 187-226.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VERHINE, R. As recentes políticas da CAPES e suas implicações para a área de educação. In: MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (Org.). **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** - ANPed. Cuiabá: UFMT, 2006, p. 23-34.



15 de outubro de 1998

# Notas sobre a pós-graduação e o modelo de avaliação<sup>1</sup>

Nicanor Palhares Sá<sup>2</sup>

## Apresentação

O texto abaixo já se constitui em documento histórico, não porque tenha mais de dez anos de existência, praticamente tempo presente, mas porque marca momento histórico fundamental na vida do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e de todos os programas da área de Educação do País. Foi produzido e divulgado no fórum dos coordenadores em 15 de novembro de 1998, *on line*.

A motivação principal, que deu origem a sua produção, foi a crise que estabeleceu na avaliação dos programas de pós-graduação em Educação. A CAPES promovia na época uma mudança razoavelmente profunda no modelo de avaliação e como sempre ocorre nas mudanças nesse instituição, a implantação é sempre imediata, sem que os programas tenham tempo para assimilar e adaptar-se às novas medidas. Vários programas foram descredenciados, inclusive o da educação da UFMT. A maioria dos programas ficou insatisfeita com os resultados da avaliação e alguns poucos que tiveram acesso privilegiado a informação gostaram.

A Assembléia Geral da ANPED atendendo nossa solicitação<sup>3</sup> e representando os anseios amplos da área destituiu a Comissão, manteve alguns membros para que não houvesse completa descontinuidade do ponto de vista técnico.

O Programa tinha problemas, mas não para descredenciamento – foi feita uma reforma desastrosa que criou uma multiplicidade de áreas de concentração e linhas de pesquisa e um relatório mal feito. É preciso convir que essas questões poderiam ser resolvidas no processo, como o foram, sem grande prejuízos para as práticas de formação e de pesquisa.

A CAPES recomendou a criação de um novo programa o que não foi aceito pelo conjunto do corpo docente. Manteve-se o mestrado e não se deu continuidade ao processo de criação do doutorado<sup>4</sup>. O preço foi alto, ou seja, cinco anos sem qualquer apoio da CAPES.

Em síntese, o documento a seguir, exceto pela frase inicial não revela o grau de paixão e dramaticidade que o envolvia:

- 
- 1 Agradecimentos especiais a Profª. Dra. Eunice Schiling Trein que guardou e forneceu cópia deste documento.
  - 2 É o atual Coordenador do Programa de Pós-Graduação, com o mandato 2007-2009 e 2009-2010.
  - 3 Estava representando o Programa de Pós-Graduação a Coordenadora, Izumi Nozaki e Nicanor Palhares Sá como representante do Colegiado *ad hoc* junto a ANPED.
  - 4 O doutorado vai ser criado como curso novo somente 2008, com início em 2009, mesmo porque ele não havia sido ainda aprovado e reconhecido com validade nacional pelo Conselho Federal de Educação da época.

Passada a tormenta da discussão sobre a legitimidade da comissão de avaliação, cabe aos programas de pós-graduação e à ANPEd em geral encaminhar o debate sobre a política de pós-graduação em Educação no país.

Estas notas pretendem apenas abrir possibilidades de debate. Em um momento como este, faz-se necessário que as posições, dúvidas, problemas sejam francamente postos em debate para que, solidariamente, tenhamos clareza sobre as decisões que, brevemente, teremos que tomar. É possível que o fantasma desta dramática experiência nos atormente por algum tempo, ainda. Porém, independente dos prejuízos causados à educação brasileira, teve um saldo positivo: mobilizou a área para o debate da política de pós-graduação em Educação.

Além disso, as diferenças de posição somente existem em uma sociedade democrática, por essa razão, é sempre necessário expor posições, debater publicamente. Só o debate democrático esclarece, forma a consciência do cidadão. Ele só pode ser respeitoso quando atende as diferenças que se manifestam dentro das regras do jogo democrático. Tendo por base esse entendimento, tudo o que se segue é livremente objeto de debate, mesmo porque ele apenas levanta questões, até quando está na forma afirmativa.

a) Novos representantes da área:

Cabe à Coordenação do Fórum articular, via consulta eduforum ou através de uma reunião especial do Fórum (veja proposta da CAPES de discutir com os programas na carta ANPEd, no eduforum, de 09/10/98), uma nova representação da área;

b) Desencadear um processo de levantamento e discussão da(s) concepção(ões) dos programas de pós-graduação em Educação, à luz do projeto de desenvolvimento da pós-graduação e sua relação com o sistema educacional do país, suas relações com as demais áreas e com a produção científica internacional.

A CAPES tem, com certa frequência, mudado as regras do jogo; cada governo faz isto em todos os ministérios. Sempre sob o pretexto da modernização, da melhoria do sistema de avaliação e da pós-graduação, no caso da CAPES.

Entretanto, a pesquisa, que deveria ser o fundamento da pós-graduação, não obedece este mesmo ritmo. A preparação de pesquisadores e, portanto, de orientadores não é adaptável a essa velocidade de mudança. Sólidos programas de pós-graduação podem ser construídos através de acúmulo de conhecimentos produzidos, após alguns anos de investimento.

Mudanças abruptas desorganizam esse processo de construção;

c) Padrão de estrutura dos Programas:

A CAPES contém em seu programa a seguinte estrutura: área de concentração, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa. O CNPq, em seu diretório de pesquisa, contém: grupo de pesquisa, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa. Em certo momento da

história da pós-graduação, há uns quinze anos passados, houve um questionamento sobre as áreas de concentração por não expressarem relevância em seus recortes para a área. Eram ora motivadas por extrema especialização ou eram criadas ao sabor das lutas internas nos programas. Contudo, a expressão área de concentração, permaneceu nos *softwares* do Execapes. Ao longo desse período, outras expressões vieram substituir a área de concentração, como: áreas temáticas, núcleos temáticos ou de pesquisa, linhas de pesquisa, para, geralmente, designar absolutamente a mesma coisa. Seria importante uma melhor definição dos termos ou a criação de um entendimento comum sobre isto. Constituiria uma dificuldade desnecessária assistir a duas exposições de brasileiros no exterior, cada qual chamando de linhas de pesquisa a coisas totalmente diferentes. Não seria adequado o estabelecimento de uma imposição nesse sentido, podendo-se ter pelo menos duas situações básicas: a) área de concentração ou núcleo, grupo de pesquisa, linha de pesquisa, projeto de pesquisa e b) área de concentração ou núcleo, linha de pesquisa e projeto de pesquisa. A primeira estrutura compatibiliza CAPES e CNPq; a segunda não utiliza o grupo de pesquisa como unidade de trabalho, mas o núcleo ou o projeto de pesquisa. De qualquer modo, esta é uma fonte de confusões, motivo pelo qual os programas têm sido avaliados;

d) Recorte temático (ou epistêmico), limites:

Este ponto possui uma dificuldade inicial que é também corporativa. A Educação está vinculada apenas à Pedagogia? As licenciaturas não estão vinculadas a esta área? Se estão, então os doutores destes campos necessitam ser também doutores em Educação? A educação é possível sem o conhecimento produzido nos demais campos? Como se dá o compartilhamento dos diversos campos de conhecimento pela educação? É possível fixar-se, *a priori*, o modo pelo qual esses profissionais devam produzir o conhecimento educacional compartilhado? Ou melhor, é possível a existência de um modelo de trabalho científico, coletivo ou individual, para as formas inter, intra, multi ou pós-disciplinar? É possível normalizar ou normatizar isto? Em síntese, é possível homogeneizar, nacionalmente, a forma de organização e funcionamento da pós-graduação? Apenas para efeito de reflexão, um doutor isolado, todavia, reconhecido cientificamente pela área, estaria impedido de preparar doutores, fora de uma estrutura organizada de pós-graduação ou estrutura curricular e sem sanção de órgão externo como a CAPES, mas autorizado por seu departamento de sua universidade?

Esta forma de pós-graduação existe em vários países do primeiro mundo, nos quais tanto gostamos de nos espelhar. Aliás, as pós-graduações nacionais, em qualquer parte do mundo não seguem um único modelo de organização e funcionamento. Isto porque as melhores estruturas de pós-graduação seguem a lógica da pesquisa, ou seja, a inexistência de estruturas universais. É necessário que um programa de pós-graduação seja plástico e dinâmico e que se ajuste às necessidades do processo de produção de conhecimento e de recursos humanos;

## e) Autonomia universitária:

As questões anteriores põem sugerem uma outra, ou seja, a área de Educação é tão imatura que necessita ser tutorada, ao ponto que chegou o modelo de avaliação da CAPES? E, afinal, em que medida esse modelo de organização da pós-graduação auxilia a qualidade e o desenvolvimento da área? A roda da história não estaria andando para trás?

A elite brasileira, seja ela política ou intelectual, sempre teve uma enorme desconfiança da descentralização, razão pela qual não se pode falar em república federativa no Brasil. A União concentra as decisões fundamentais e os recursos, criando enorme dependência da maioria das unidades federadas. A reforma tributária deveria, antes de mais nada, produzir o equilíbrio federativo. Enquanto isto não ocorre, é legítimo cultural, inclusive em termos de universidades, pós-graduação e pesquisa. É absolutamente antidemocrática a eleição de algumas unidades federadas como centros do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. As universidades federais, em sua maioria, são regionais e conquistas federativas não desprezíveis, de sorte que não poderíamos deixar de focalizá-las.

As universidades brasileiras que dependem desses recursos públicos necessitam, para o seu desenvolvimento, da autonomia universitária. E esta depende profundamente da liberação das amarras que o poder central impõe de vários modos. Esta é a principal causa do atraso das universidades públicas brasileiras.

As universidades públicas não subsistirão sem a conquista da autonomia. A pós-graduação é típica. Nasceu quase sem normas que a regulamentassem. A CAPES vinculou fomento à pós-graduação ao seu sistema de avaliação, que foi criado em boa parte com o respaldo da academia. Teve legitimidade enquanto se manteve próxima do consenso das áreas, com vistas à qualidade da pós-graduação no país. Na medida em que se está perdendo o consenso e os objetivos deixam de ser tão claros, a legitimidade também tende a ser perdida.

Não seria absurdo pensar que não apenas as universidades particulares criarão os seus sistemas alternativos de credenciamento, avaliação e financiamento, mas também, as universidades públicas. É evidente que a pressão do poder central sobre os programas fará com que eles escapem pelos dedos, criando alternativas legítimas em nome da autonomia universitária e dos direitos federativos;

## f) O papel regional da pós-graduação em educação:

O regional subsistirá em uma conjuntura globalizada? Se o objetivo da pós-graduação é o desenvolvimento da educação, então, a questão regional poderia estar posta ainda como essencial. Algumas áreas de conhecimento, como a de tecnologias de ponta ou as áreas básicas, têm como referências, pela própria natureza, não a interlocução nacional, mas, exclusivamente, a internacional. A pós-graduação em Educação não pode ignorar os sistemas de cultura e de educação nacionais existentes.

A interlocução internacional, no caso, é complementar e necessária para a correção dos desvios do paroquialismo ou localismo, que um bom sistema de intercâmbio supre muito bem, sem considerar as possibilidades das relações virtuais a que todos os programas estão, cada vez mais, “plugados”;

g) O crescimento da pós-graduação em Educação e o público ou estatal e o privado:

A expansão da pós-graduação em Educação talvez seja a questão mais eivada de preconceitos. Por exemplo, sua expansão pelas universidades periféricas coloca, como assinalado acima, o problema da incompatibilidade entre centralização do poder e sistema federativo e o da autonomia universitária.

A expansão nas universidades particulares, muitas vezes, aparece como corporativa, de defesa de uma má definida universidade pública ou estatal. Como se o desenvolvimento de uma afetasse automaticamente o da outra.

Outras vezes, a negação da expansão aparece camuflada pela disputa pelos recursos estatais da pós-graduação e da pesquisa.

Outras, ainda, pretendem-se deter a expansão em nome da qualidade da pós-graduação, com base em um discurso “burocrático-acadêmico competente”.

A essência desses preconceitos está na ideia de que toda expansão, descentralização, democratização conduz ao provincianismo, à corrupção, à má qualidade, enfim, ao caos.

Por outro lado, a unidade, a homogeneidade imposta centralmente, já foi perdida. As universidades privadas vão encarar estas portas. Perderão, nesse processo, apenas as universidades públicas ou estatais;

h) corpo docente:

É muito difícil compreender as restrições que se fazem ao corpo docente do setor educação. É, novamente, uma questão puramente corporativa. É bastante natural que uma realidade rica, complexa e em expansão como a brasileira manifeste situações bastante diversas. Alguns programas já estão na fase de autorreprodução de seus quadros há muitos anos, não se podendo esquecer, contudo, que, no início, não tinham possibilidade de fazê-lo. Outros estão criando as bases de sua estrutura, sendo bastante natural que lancem mão de quadros que serão treinados no processo. Foi essa, aliás, a origem de toda pós-graduação. A grande verdade é que faltam doutores nos diversos campos de conhecimento e universidades brasileiras. Não chegamos, ainda, em patamar de estabilização na formação de doutores e pesquisadores demandados pelas diversas instituições.

Daí a questão: por que tantos obstáculos interpostos junto ao corpo docente, como aos profissionais de áreas afins, aos docentes associados, aos professores ou pesquisadores visitante, aos aposentados? O que se pretende com isto? Afinal, qual a finalidade da pós-graduação? É montar uma estrutura ideal – válida em si mesma e não pelos fins que se pretenda atingir – ou

produzir quadros, docentes e pesquisadores de alto nível, utilizando-se, como tradicionalmente tem sido, as condições estruturais possíveis? Se um programa produz docentes, pesquisadores e conhecimentos de qualidade, qual a importância da estrutura organizativa do programa? Frequentemente, tem-se a impressão de que se está avaliando apenas a estrutura burocrático-acadêmica do programa. Os resultados conseguidos e o processo – pois este é diferente da sua organização- são ignorados em nome de uma abstrata adequação de uma estrutura organizativa. Estruturas organizadas podem auxiliar no processo de produção em geral, mas frequentemente elas dificultam, particularmente, no trabalho acadêmico, pois dependem de contexto, condições, dimensões e dos indivíduos. O modo pelo qual deva ser organizado o processo de trabalho do docente e pesquisador depende da lógica de produção de cada grupo. Na produção científica, não se aplicam universalmente as regras “taylorização” ou do trabalho coletivo, pois ainda estão presentes algumas das lógicas artesanais. Neste campo, há muito exemplos a se tirar da história universal;

i) Inovação:

O tópico “INOVADOR” de modelo de avaliação parece qualificar um programa de pós- graduação como algo semelhante a um desfile de modas. A produção de conhecimento é inovadora, na medida em que se supera aquilo que está estabelecido. O clássico, frequentemente, tem mais utilidade para criar o novo do que aquilo que ainda não foi testado pelo tempo. Para a maioria das universidades brasileiras, as necessidades de recursos humanos podem estar mais concentradas em características básicas conhecidas, do que em traços inovadores;

j) Diplomas:

Diplomas de programas descredenciados terão validade após o seu credenciamento? Um programa que ainda não foi oficializado tem todos os seus diplomas validados após o seu credenciamento. Há uma questão de isonomia aqui;

k) Score dos programas:

Nunca pareceu tão injusta a adoção de um escala para hierarquizar os programas como o atual modelo. Parece duplamente injusta, seja com os grandes ou tradicionais programas ou com os novos ou externos ao eixo sul-sudeste.

Todo programa define objetivos nacionais/regionais e formas de relações internacionais (o internacional é deve ser lembrado neste contexto de globalização), pelo menos na educação. Há histórias, processos e contextos diferenciados. Existem demandas, necessidades diferenciadas. Um programa pode ser muito bom em um dado contexto, mas não ser comparável com outro, embora os resultados atendam aos objetivos fixados diferentemente. Um programa pequeno, novo pode resolver problemas regionais fundamentais, sendo por isso muito bom ou excelente nesse contexto. Um programa grande, tradicional consegue resolver importantes

questões universais, reproduzir e atrair doutores com enorme facilidade, mas pode possuir problemas organizativos (e isto é mais comum em um grande programa do que em um pequeno). Estes não podem pesar na contribuição relativa desse programa, ou problemas, mesmo que acadêmicos imediatos, não o tornam comparável com um pequeno programa, bem organizado e sem problemas aparentes e imediatos. A avaliação precisa distinguir os problemas que são imediatos daqueles que são mediatos. Um escore entre programas somente poderia ser estabelecido para um período de uma década e a avaliação trianual para correção de desvios de processos imediatos.

O discurso da qualidade restritiva serve apenas para a proteção de poucos, profundamente arraigado na lógica das elites tradicionais, utilizados na manutenção da exclusão e do privilégio.

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ORIGINALS

A REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, periódico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, aceita artigos resultantes de pesquisa em educação, bem como comunicações e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o artigo. Ulteriormente, são encaminhados, sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

**A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública** e os originais não serão devolvidos para seus autores. **A exatidão das ideias e opiniões expressas nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores.** O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.

Quanto à distribuição: três exemplares impressos da Revista serão encaminhados aos autores que tenham contribuído com artigo. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter de 1.600 palavras, aproximadamente 4 páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto, nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações, no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado; referências bibliográficas e notas no pé de página. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. É também deste Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a) A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b) Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c) Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d) Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).

e) Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).

f) A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).

g) O potencial do trabalho de efetivamente expandir o conhecimento existente.

h) A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

i) Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia (constam da bibliografia referências de publicações brasileiras e latino-americanas pertinentes, e fundamentais ao desenvolvimento do tema).

Como instrumento de intercâmbio, a Revista prioriza a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os artigos, incondicionalmente inéditos, devem ser enviados ao editor da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, acompanhados de duas cópias impressas em papel A4 e, uma cópia em CD-ROM ou deverão ser remetidos para o e-mail da Revista <rep@ufmt.br>. Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto.

Essa (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

1 Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras), nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados), filiação institucional, endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras);

2 Resumo, contendo até 100 palavras; texto digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Os resumos em língua estrangeira também devem ser entregues (Abstract, Resumé, Resumen etc.);

3 Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser encaminhado o keywords, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

As páginas dos originais deverão ser numeradas.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) deverão ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto, utilizar o processador MSWORD FOR WINDOWS:

a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4. Digitar o texto sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções;

b) Usar negrito e maiúsculas somente para o título principal. E negrito, maiúsculas e minúsculas para os subtítulos das seções;

c) Em caso de ênfase ou destaque, no corpo do texto, usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e usar Enter apenas no final do parágrafo;

- d) Separar títulos de seções, nome do autor, etc. do texto principal com um duplo Enter;
- e) Para as transcrições com mais de três linhas, usar Times New Roman, em fonte 10, separadas do texto principal com duplo Enter e introduzidas com dois toques de tabulação.
- f) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas em arquivos separados, claramente identificadas (Figura 1, Figura 2 etc.), indicando no texto, sua localização, com dois traços horizontais e com a numeração sequenciada. No caso de fotografia, somente em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

Os artigos devem ter entre 4.000 e 6.000 palavras (aproximadamente de 10 a 20 páginas). Deverão necessariamente ter passado por revisão textual. Resenhas, informes ou comunicações, também com revisões textuais, devem ter versão em inglês, ou francês ou em língua de origem. Os textos em língua estrangeira devem ter os resumos em português, inglês se o idioma de origem não estiver em nenhum dos dois. As referências bibliográficas, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023. Eis alguns casos mais comuns:

#### **1 LIVRO:**

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

#### **2 EVENTO:**

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

#### **3 ARTIGO EM PERIÓDICO:**

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

#### **4 DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:**

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

#### **5 CAPÍTULO DE LIVRO:**

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-97.

#### **6 ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:**

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>> Acesso em: 10 nov. 2006.

As citações de corpo de texto devem obedecer a NBR 10520, também da ABNT. Elas serão indicadas no corpo do texto, por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé. Os textos deverão ser precedidos de identificação do autor (nome, instituição de vínculo, cargo, título, últimas publicações, endereço e correio eletrônico etc.), que não ultrapasse cinco linhas.

Os artigos para o próximo número da REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 49

Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n. Coxipó, CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-Mail: rep@ufmt.br ou aatorres@ufmt.br ou filmonteirob@pop.com.br ou freire.d@terra.com.br ou michele@ufmt.br ou palhares@ufmt.br ou dioneia@cpd.ufmt.br

As citações de corpo de texto devem obedecer a NBR 10520, também da ABNT. Elas serão indicadas no corpo do texto, por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57).

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os textos originais deverão conter uma nota de rodapé referente à identificação do autor contendo: **nome, instituição de vínculo, cargo, título, últimas publicações, endereço e correio eletrônico etc., tais informações deverão ser expressas em no máximo cinco linhas.**



# Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

A Revista de Educação Pública é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (IE/UFMT). Editada pela Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos relacionados à área de Educação, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Avaliada pela ANPEd em nível **Nacional A**, e, de periodicidade quadrimestral, a REP circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras. Está também disponível *on line*, no *site* <<http://www.ie.ufmt.br/revista/>>

## ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00       Avulso R\$20,00 (unidade)       Permuta

Nome \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

RG n.º \_\_\_\_\_

CPF/CNPJ \_\_\_\_\_

Rua/Av. \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Telefone ( ) \_\_\_\_\_ Fax( ) \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Comercialização

Fundação UNISELVA / EdUFMT

Caixa Econômica Federal / Agência: 0686 – Operação: 003/Conta Corrente 550-4 ou informações na Sala 49 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <[rep\\_ufmt@ufmt.br](mailto:rep_ufmt@ufmt.br)> <[ou\\_rep@ufmt.br](mailto:ou_rep@ufmt.br)> Telefone (65) 3615-8466.

